

الدّليل التّدريبي في تدريس مهارات اللغة العربية وعناصرها للناطقين بغيرها

النّظرية والتّطبيق

مباحث لغوية ٣٦

تحرير:

د. خالد حسين أبو عمشة

تأليف:

د. خالد حسين أبو عمشة
د. محمد إسماعيلي العلوي
د. فاطمة «محمّد أمين» العمري
أ. د. محمود البطل
د. أحمد عبد الجبار صنوبر
د. خالد بن هديبان الحربي
أ. د. رائد عبد الرحيم
د. إسلام يسري علي الحدقي

مباحث لغوية (٣٦)

الدّليل التّدريبي
في تدريس مهارات اللغة العربية وعناصرها
للناطقين بغيرها

النّظرية والتّطبيق

تحرير:
د. خالد حسين أبو عمشة

تأليف

د. خالد حسين أبو عمشة
د. محمد إسماعيلي العلوي
د. فاطمة «محمّد أمين» العمري
أ. د. محمود البطل
د. أحمد عبد الجبار صنوبر
د. خالد بن هديبان الحربي
أ. د. رائد عبد الرحيم
د. إسلام يسري علي الحدقي



هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً



الدّليل التّدريبي في تدريس مهارات اللغة العربية وعناصرها للناطقين بغيرها النّظرية والتّطبيق

الطبعة الأولى
١٤٣٩ هـ - ٢٠١٧م

المملكة العربية السعودية - الرياض
ص.ب ١٢٥٠٠ الرياض ١١٤٧٣
هاتف: ٠٠٩٦٦١١٢٥٨٧٢٦٨ - ٠٠٩٦٦١١٢٥٨١٠٨٢
البريد الإلكتروني: nashr@kaica.org.sa

ح/ مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي
لخدمة اللغة العربية، ١٤٣٩هـ.
فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر
أبو عمشة، خالد حسين
الدّليل التّدريبي في تدريس مهارات اللغة العربية وعناصرها للناطقين بغيرها النّظرية والتّطبيق./ خالد حسين أبو عمشة.
- الرياض، ١٤٣٩هـ
..ص؛ .. سم
ردمك: ٤-٧-٩٠٩٦٤-٦٠٣-٩٧٨
١- اللغة العربية - تعليم(لغير الناطقين بها) أ. العنوان
ديوي ٤٠٨,٣٤ ١٤٣٩/٨٩٦٧
رقم الإيداع: ١٤٣٩/٨٩٦٧
ردمك: ٤-٧-٩٠٩٦٤-٦٠٣-٩٧٨

التصميم والإخراج
دار وجوه للنشر والتوزيع
Wojooh Publishing & Distribution House
www.wojoooh.com
المملكة العربية السعودية - الرياض
الهاتف: 4562410 الفاكس: 4561675
للتواصل والنشر:
info@wojoooh.com



الفهرس

المقدمة

الحمد لله الذي علّم بالقلم علّم الإنسان ما لم يعلم، وفاوت بحكمته بين المخلوقات، ورفع أهل العلم أعلى الدرجات، وجعل العلماء ورثة الأنبياء. أحمده سبحانه وأشكره، رفع منار العلم وأشاد بالعلماء والمتعلمين، وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له الملك الحق المبين، وأشهد أن محمداً عبده ورسوله، إمام المربيّن وقدوة العلماء والسالكين، صلى الله وسلم عليه، وعلى آله وأصحابه الهداة المتقين، ومن سار على هديهم، وسلك سبيلهم إلى يوم الدين.

وبعد، فلقد شهد ميدان تعليم العربية للناطقين بغيرها تطورات ملحوظة في أعداد الملتحقين ببرامجها خاصة بعيد أحداث الحادي عشر من سبتمبر، وظهرت مناهج متنوعة وفلسفات مختلفة وبرامج متعددة تحاول تلبية احتياجات الدارسين وتحقيق أهدافهم، ولم يواكب هذا التطور للأسف التطور المطلوب في برامج إعداد المدرسين وتأهيلهم شرقاً وغرباً، فقد دخل هذا الحقل كل من نطق بالعربية بصرف النظر عن تأهيله التربوي واللغوي والتدريسي، ما خلق تحديات كبيرة على شتى المستويات. وأجد لزاماً علي القول بأنه على الرغم من اختلاف فلسفات التدريس في السنوات الأخيرة وانتقالها من التعليم المتمركز حول المدرس إلى التعليم المتمحور حول الطالب،

وغيرها من الأساليب والمسميات فإن أستاذ العربية للناطقين بغيرها يبقى حجر الزاوية في تسيير العملية التعليمية والتعلمية، فهو المايسترو الذي يقود الفرقة بانتظام وتناغم وانسجام، ولم يلق تأهيل المعلم قبل الخدمة وفي أثنائها اهتماماً يليق بمكانة العربية أولاً وخصوصية هذا المجال ثانياً، لذلك فإن البرامج التي تُعنى بتأهليه وتدريبه قليلة بل نادرة، ومن خلال عملي منذ عقدين من الزمن إلى اللحظة لا تزال التساؤلات تصلني وتصل غيري تترى، كيف يمكن أن أصبح معلماً جيداً مؤهلاً في تعليم العربية للناطقين بغيرها؟ ولا يغيب عن عيني هذا الشغف والرغبة والإقبال على هذا الميدان في الدورات التأهيلية التي أحاول عقدها بين الفينة والأخرى في شتى بقاع العالم. من رحم هذه المعاناة، وقلب هذه الرغبة الملحة تأتي فكرة هذا الدليل: **الدليل التدريبي في تدريس مهارات اللغة العربية وعناصرها للناطقين بغيرها: النظرية والتطبيق** لكي يكون هادياً ومرجعاً لكل مَن رغب بدخول هذا المجال والتميز فيه، وأقول اختصاراً تقوم فكرة هذا الدليل على تأهيل الراغبين في دخول مضمار تعليم العربية للناطقين بغيرها في المجالات الرئيسية الثلاث: التربوية واللغوية والبيداغوجية على المستويين النظري والعملي، وفق نتائج أحدث أساليب التدريب التي تستند إلى معايير تدريس اللغات الأجنبية الحديثة، ومن أهمها معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية، والإطار المرجعي الأوربي لتعليم اللغات الأجنبية، والخبرات العملية التي اكتسبها أعضاء الفريق ودَرَّبُوا عليها لسنوات متطاولات؛ ليكون مصدراً لكل من يرغب في دخول هذا الميدان المهم من ميادين العربية للناطقين بغيرها.

ولما كان مركز الملك عبدالله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية يحرص على دعم العربية وخدمتها فقد تبنى فكرتي في هذا المشروع تأليفاً وإنتاجاً ونشراً بجانب غيره من الإصدارات النوعية في المجالات المختلفة، التي تلبي الحاجات اللغوية التي يلمسها المركز؛ وذلك لتحقيق الرؤية نحو تثبيت مرجعية مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، وتمتين علاقته بالمختصين في أنحاء العالم، وترسيخ حضوره في الفضاء العلمي، وفتحه الآفاق العلمية والمعرفية المتنوّعة.

وقد جاء هذا الدليل في ثمانية فصول غطّت المهارات اللغوية الأربعة: الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة، وعناصرها: النظام الصوتي والمفردات والقواعد بنحوها وصرفها. وقد سار المؤلفون والمدربون جميعهم على نهج واحدٍ اتسم بشمول كل فصل على:

- **الإطار النظري** المستند إلى الدراسات النظرية في المضمار، الممزوجة بالخبرة والممارسات الناجحة في الميدان. ويكون ذلك بتركيز شديد على أن لا يخل بإيصال الفكرة. ويكون التركيز فيه على الاهتمام بالاستراتيجيات وكيفية تطويرها وتنميتها.

- **المثال التطبيقي**: الذي يقوم على تطبيق ما تم التنظير له على مستوى من المستويات الرئيسية ولربما على أكثر من مستوى مع تقديم بعض النصائح في نهاية المطاف لدى تطبيق المثال على المستويات الأخرى، بمعنى ما يجب مراعاته عند تدريس المثال على المستويات الأخرى.

- **توجيهات عامة** فيما يجب أن يُهتم به أو يُتجنب في تدريس المهارة أو العنصر قيد البحث بناء على خبرة المؤلف الواسعة النظرية والعملية في الميدان.

وقد افتتح **الدكتور خالد أبو عمشة** في **الفصل الأول** من الدليل حديثة حول تدريس النظام الصوتي للعربية حيث قدّم رؤية منهجية كليّة في تحليل النظام الصوتي العربي وكيفية تقديمه للناطقين بغير العربية، كونه المهاد الذي تقوم عليه المهارات اللغوية الأربعة: الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة، وكونه أكثر المجالات إهمالاً وندرة في الكتابة عنه، ليشعر مَن أراد أن يمتهن تعليم العربية للناطقين بغيرها بعدم وجود ما يشفي غليله فيه على الرغم من أنّ معرفة الدارس الأجنبي لحروف العربية وأصواتها وأسمائها وهيئاتها من أساسيات النجاح في عملية تعلّمها بالمجمل، ويتكون هذا الفصل من جزأين اثنين، الأول نظري ويشتمل على المجالات الآتية: النّظام الصّوتي ومنزلته في تدريس العربية للناطقين بغيرها، ومكوّنات النظام الصوتي العربي، ونظريات تقديم النظام الصوتي، ورؤية الباحث في تقديم النظام الصوتي، وخطوات تدريس النظام الصوتي، والصعوبات المتوقعة في تدريس النّظام الصّوتي العربي، وطرائق معالجة الصعوبات المتوقعة في تدريس النّظام الصّوتي، ومبادئ وتوجيهات وإرشادات في تعليم النظام الصوتي، وتصحيح الأخطاء في النّظام الصوتي. والجزء الثاني، وهو التطبيق العملي، حيث وفَّر مجموعة نماذج كالآتي: نموذج كلي لتقديم النظام الصوتي كاملاً بحسب الرؤية التي تمت مناقشتها، ونموذج للحوارات اليومية في أثناء تعلّم النظام الصوتي، ونموذج لتقديم الحركات القصيرة والطويلة: الفتحة والألف، ونموذج لتقديم وحدة صوتية، تتكون من: ج ح خ، ونموذج للتدريبات الميكانيكية والتفاعلية على الوحدة الصوتية، ونموذج للقاموس الذي يبنيه المتعلم في أثناء دراسة

النظام الصوتي، ونموذج لمقابلة بين الثنائيات الصغرى، ونموذج لتسْريب القواعد في أثناء تدريس النظام الصّوتي.

أما **الفصل الثاني** فقد عرض فيه **الدكتور محمد العلوي** أهمّ الأفكار الأساسية التي تعين الباحثين ومدرسي اللغة العربية للناطقين بغيرها في عملهم، ويعرض أهمّ القضايا النظرية الجوهرية والتطبيقية العملية التي تهم بالأساس تدريس المفردات. وكل ما قُدّم في هذا الفصل ركز على تجربتين أساسيتين، هما التجربة العلمية الأكاديمية البحثية النابعة من عمق التخصص اللساني اللسانيات التطبيقية وتصوراتها الحديثة في تعليم اللغات الأجنبية للباحث، ثم التجربة الفعلية التي تستند إلى معطيات الممارسة الميدانية مدّة لا تقل عن عشر سنوات، ما يجعل أفكار هذا الفصل تتسم بالجدة والموضوعية والتطبيق العملي البعيد عن الافتراضات أو الأفكار صعبة التطبيق. ويضم الفصل توضيحا لكافة الجوانب التي ترتبط بتدريس المفردات، بدءا بالتحديدات اللغوية والتدقيقات المصطلحية، وأهم المبادئ اللسانية التي تعتبر أساسا لتطبيقات صفية كثيرة، مرورا بقضايا أخرى ذات صلة بعنصر المفردات نرى أنها ضرورية ولا بد لدرس العربية أن يكون ملماً بها، من قبيل موقع هذا العنصر ضمن مواد ومكونات اللغة، وأهميته، وتجلياته. وعزز الفصل بمبحث تطبيقي يعرض لأهم الاستراتيجيات والتقنيات الأساسية التي يمكن لأساتذة اللغة العربية اعتمادها في تدريس المفردات من أجل تعليم فعال وبناء، مع تعزيز ذلك بالرسومات والنماذج التوضيحية، كلما دعت الضرورة إلى ذلك.

أمّا **الفصل الثالث** فقد عالجت فيه **الدكتورة فاطمة العمري** تدريس القواعد : النحو والصرف بين النظرية والتطبيق، وسعت فيه إلى تقديم دليلٍ مُرشدٍ لمعلّمي العربيّة للناطقين بغيرها في ميدان تدريس نحوها وصرفها مِن خلال مناقشة جملة من القضايا، منها أهمّيّة تقديم المادة النّحويّة والصّرفيّة، وتوضيح الأبواب النّحوية التي تقدم للدّارسين مِن النّاطقين بغير العربيّة مِن خلال استقراء مادّة النّحو والصّرف في كتاب «الكتاب»، وعرض المادّة النّحويّة حسب الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات، والتّعقيب عليها في ضوء رؤية أهل الاختصاص. كما قدّمت في دراستها مجموعة مِن الإرشادات والتّوجيهات العامّة لمعلم النّحو العربي للناطقين بغير العربيّة. وتناولت أيضاً مفهوم النّحو الوظيفي، وتقديم الإعراب للدّارسين. وتعرضت لأهمّ طُرق

تدريس النّحو، واستعرضت أهم طُرق التّقويم المتّبعة في المجال. ثمّ قدّمت أنموذجاً تطبيقيّاً لتدريس النّحو والصّرف لدارسي العربيّة مِن النّاطقين بغيرها. وبالمجمل سعت الباحثة إلى الإجابة عن مجموعة مِن الأسئلة المتعلّقة بالموضوع، والمتمثّلة في: لماذا يتعلّم دارسو العربية مِن النّاطقين بغيرها مادّة النّحو والصّرف؟ وما الذي يتعيّن على دارسي العربية مِن النّاطقين بغيرها فعله بمادّة النّحو والصّرف؟ وما الذي يدفع أولئك الطّلبة إلى دراسة مادّة النّحو والصّرف؟ وما المعارف/ الكفايات التي يمتلكها أولئك الدراسون بحيث تجعلهم قادرين على تعلّم النّحو والصّرف؟ وما القدْر الذي يلزم أولئك الدّارسين تعلّمه مِن مادّة النّحو والصّرف؟ ومتى تُقدّم مادّة النّحو والصّرف لدارسي العربيّة مِن النّاطقين بغيرها؟ وكيف نُقدّم مادّة النّحو والصّرف لدارسي العربيّة مِن النّاطقين بغيرها؟ وما السّبل المتاحة أمام دارسي العربيّة مِن النّاطقين بغيرها لتنمية قُدراتهم في مجال النّحو والصّرف؟

أمّا **الفصل الرابع** فقد تناول فيه **الأستاذ الدكتور محمود البطل** مهارة الاستماع بين النظرية والتطبيق، ولاحظ فيه تزايد الاهتمام بتدريس مهارة الاستماع مع تزايد الدراسات التي تتناول جوانب مختلفة من الاستماع، ومما أسهم في تعزيز الاهتمام بالاستماع ما يشهده العالم من تطورات تكنولوجية بدأت توفر للمدرسين مصادر متنوعة وتسهل عليهم مهمة إيجاد مواد أصلية تسمح بتعريض طلبتهم إلى مدخلات لغوية غنية مسموعة ومرئية. وانعكس هذا الاهتمام العام في ميدان تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها اللغة عبر عدد من الدراسات والأبحاث والمواد المعدة للاستماع وهي جميعاً تؤشر الى الوعي المتزايد الذي نشهده في مجالنا اليوم. وهذا الفصل عن مهارة الاستماع بين النظرية والتطبيق يندرج في إطار الجهود الرامية إلى رفع وعي مدرسي العربية للناطقين بغيرها بالاستماع في جوانبه النظرية وتطبيقاته العملية داخل الصف وخارجه بغية دفع هذه المهارة لتصبح في رأس الأولويات في تعليم العربية وتعلمها. ويشتمل الفصل على مقدمة وأربعة أقسام: في القسم الأول ناقش أنواع الاستماع، وفي القسم الثاني عرض لعمليتي الفهم من الأسفل إلى الأعلى (الجزئيات) ومن الأعلى إلى الأسفل (الكليات) اللتين تنطوي عليهما عملية الاستماع، أما القسم الثالث فقد خصصه لمناقشة بعض المبادئ التي يراها محورية في مقاربة تدريس الاستماع، ثم في القسم الرابع يقترح طريقة لمقاربة نصوص الاستماع تقوم على مراحل متدرجة ولكن

مترابطة ومن شأنها أن تساعد الطلبة على تطوير استراتيجياتهم. ويشتمل الفصل كذلك على ثلاثة ملاحق تضمنت نماذج تطبيقية لنصوص استماع ونشاطات صفية مصاحبة لها بغية مساعدة المدرسين في سعيهم لترجمة المبادئ النظرية المرتبطة بالاستماع إلى ممارسات تطبيقية.

أمّا **الفصل الخامس**، فقد كرّسه **الدكتور خالد بن هديبان هلال الحربي** لتناول مهارة المحادثة كونها مهارة أساسية من مهارات تعلم أي لغة، حيث يصعب على متعلمي اللغة التقدم في المهارات اللغوية الأخرى؛ الاستماع، والقراءة، والكتابة ما لم يتقنوها. حيث هدف هذا البحث إلى التعرف على مفهوم المحادثة، وأهم أهداف تدريسها للناطقين بغيرها باللغة العربية، ومستويات تدريسها وخصائص كل مستوى وكيفية التعامل مع هذه المستويات، كما تطرق هذا البحث إلى تدريس المحادثة في ضوء معايير تعليم اللغات الأجنبية مثل: معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL)، والإطار المرجعي الأوربي المشترك في تعليم اللغات الأجنبية(CEFR)، ثم علاقة مهارة المحادثة بالمهارات الأخرى، وأهم الاستراتيجيات الحديثة في تدريسها ونصائح وإرشادات يستعين بها المدرس لتدريس مهارة المحادثة، ونماذج تطبيقية لتدريس المحادثة عبر المستويات اللغوية.

أّما **الفصل السّادس** فقد خصصه **الدكتور أحمد صنوبر** لمهارة القراءة، تناول فيه النظريات المشهورة في تدريسها ثم فصّل القول في التطبيق والجانب العملي، وحاول أن لا يكون مغرقا في النظرية بل أخذ منها ما يهم الأستاذ في داخل القاعة التدريسية. وقد اعتمد فيه على كثير من الكتب الغربية المصنفة في هذا المجال وحاول أن يرجع إلى أحدث المقالات والنظريات فضلاً عن اعتماده على خبرته الشخصية الطويلة في هذا المجال. وحاول فيه التوضيح والتسهيل بحيث يكون مدخلاً واضحاً للأستاذ حديث العهد بمجال العربية للناطقين بغيرها، يأخذ منه ما يستطيع تطبيقه في داخل القاعة التدريسية.

أمّا **الفصل السّابع** فقد فصل فيه **الدكتور رائد عبد الرحيم** القول في مهارة الكتابة، حيث لاحظ أنّ الحديث عن مهارة الكتابة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ليس بالأمر اليسير، فكل ما قيل حولها حتى اللحظة اجتهادات لا ترقى إلى المنهج الكلي المتدرج من المستوى المبتدئ إلى المتميّز، فقد قدّم الباحثون في هذا المجال رؤاهم،

فاتفقوا أحياناً، واختلفوا أحايين كثيرة، وهو ما ينطبق على المناهج المؤلفة في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها، وكان الاختلاف كذلك في أهمية هذه المهارة وموقعها من المهارات الأخرى: الاستماع، والمحادثة، والقراءة، إذا رأى بعضهم تأخيرها، وتجنّب البدء بها في تعليم الطلاب الناطقين بغير العربية، ويرجع هذا الاختلاف إلى عدم وضوح المعنى الكلي لهذه المهارة في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها، وهذا يتضح من قصور التعريفات لهذه المهارة عند الباحثين، وتنوّع طرق تعليم العربية للناطقين بغيرها ورؤيتها، وقلّة التعاون بين المختصين في هذا المجال للوصول إلى رؤية واضحة لمفهوم الكتابة، والابتعاد عن رسم هندسي كلي للغة العربية في ذهن القائمين على المجال، فتظل اهتماماتهم مقتصره على حروف وأصوات، وشدة وتنوين وأل شمسية وقمرية، وألفاظ تحذف في الكتابة، والإملاء، ولا ينكر أحد أهمية هذه الموضوعات، ولكنّها ليست هي ما تعني الكتابة للناطقين بغير العربية، كما سيأتي توضيحه لاحقا. ومن هنا يأتي الحديث عن هذه المهارة وتقديم دليل لها في غاية الأهمية، وقد تناول في فصله المباحث الآتية: مهارة الكتابة وموقعها في طرق تعليم العربية للناطقين بغيرها، ومهارة الكتابة في المعايير العالمية للغات، ومهارة الكتابة من وجهة المنظرين في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها، ومعنى الكتابة للناطقين بغير العربية، وتوجيهات عامّة، ورؤيا عامة لمهارة الكتابة في تعليم العربية للناطقين بغيرها.

أمّا **الفصل الثامن** والأخير فقد تناول فيه **الدكتور إسلام يسري الحدقي** الثقافة كونها تعد المهارة الخامسة في تعليم اللغة العربية، وقد شغلت الثقافة في الآونة الأخيرة مساحة واسعة من برامج تعليم اللغات الأجنبية، ومع الاهتمام المتزايد بتعليم العربية للناطقين بغيرها زاد الاهتمام بتعلم ثقافتها ومحاولة فهم كيف يعيش العرب وكيف يتفاعلون وماذا يحبون وماذا يكرهون، ويتناول هذا الفصل قضية تدريس الثقافة عبر ثلاثة مباحث: الأول يتناول المفاهيم الأساسية المتعلقة بالثقافة وعلاقاتها بعملية تعليم اللغة الأجنبية/ الثانية. المبحث الثاني يتناول عددا من القضايا الثقافية المتقاطعة مع عملية تصميم البرنامج وتدريسها كقضية صورة العرب النمطية في الغرب والصدمة الثقافية وموقع الثقافة العربية الإسلامية والمثالية والواقعية في عرض ثقافتنا. المبحث الثالث يتناول أساليب تدريس الثقافة في صفوف اللغة، وقد حاول الكاتب أن يجمع بين الجوانب النظرية التي تستفيد من جهد الباحثين الآخرين وبين خبرته العملية في هذا المجال.

أسأل الله رب العرش العظيم أن يجزي مركز الملك عبد الله لخدمة اللغة العربية وكل العاملين فيه وعلى رأسهم الدكتور عبد الله الوشمي خير الجزاء، وأن ينفع بهذا العمل: مؤلفيه وقارئيه، وكل من سعى ويسعى إلى نشر العربية وخدمتها، إنه نعم المولى ونعم المجيب.

المحرر
د. خالد حسين أبو عمشة
عمّان - ٢٠١٧

الفصل الأول

تدريس النظام الصوتي للغة العربية للناطقين بغيرها
النظرية والتطبيق

إعداد
د. خالد حسين أبو عمشة
أستاذ مشارك في اللسانيات التطبيقية ومناهج العربية وطرائق تدريسها
المدير الأكاديمي لمعهد قاصد
والمدير التنفيذي لبرنامج الدراسات العربية بالخارج CASA
والمستشار الأكاديمي لبرامج اللغة العربية في الشرق الأوسط لـ AMIDEAST

تدريس النظام الصوتي

للغة العربية للناطقين بغيرها

النظرية والتطبيق

الملخص

يروم هذا الفصل تقديم رؤية منهجية كليّة في تحليل النظام الصوتي العربي وكيفية تقديمه للناطقين بغير العربية، كونه المهاد الذي تقوم عليه المهارات اللغوية الأربعة: الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة، وكونه أكثر المجالات إهمالاً وندرة في الكتابة عنه، حيث ليشعر مَن أراد أن يمتهن تعليم العربية للناطقين بغيرها بعدم وجود ما يشفي غليله فيه على الرغم من أنّ معرفة الدارس الأجنبي لحروف العربية وأصواتها وأسمائها وهيئاتها من أساسيات النجاح في عملية تعلّمها بالمجمل، ويتكون هذا الفصل من جزأين اثنين، الأول نظري ويشتمل على المجالات الآتية: النّظام الصّوتي ومنزلته في تدريس العربية للناطقين بغيرها، ومكوّنات النظام الصوتي العربي، ونظريات تقديم النظام الصوتي، ورؤية الباحث في تقديم النظام الصوتي، وخطوات تدريس النظام الصوتي، والصعوبات المتوقعة في تدريس النّظام الصّوتي العربي، وطرائق معالجة الصعوبات المتوقعة في تدريس النّظام الصّوتي، ومبادئ وتوجيهات وإرشادات في تعليم النظام الصوتي، وتصحيح الأخطاء في النّظام الصوتي. والجزء الثاني، وهو التطبيق العملي، حيث سأوفر مجموعة نماذج كالآتي: نموذج كلي لتقديم النظام

الصوتي كاملاً بحسب الرؤية التي تمت مناقشتها، ونموذج للحوارات اليومية في أثناء تعلّم النظام الصوتي، ونموذج لتقديم الحركات القصيرة والطويلة: الفتحة والألف، ونموذج لتقديم وحدة صوتية، تتكون من: ج ح خ، ونموذج للتدريبات الميكانيكية والتفاعلية على الوحدة الصوتية، ونموذج للقاموس الذي يبنيه المتعلم في أثناء دراسة النظام الصوتي، ونموذج لمقابلة بين الثنائيات الصغرى، ونموذج لتسْريب القواعد في أثناء تدريس النظام الصّوتي.

النّظام الصّوتي ومنزلته في تدريس العربية للناطقين بغيرها

يعد تدريس النظام الصوتي أساس تعليم العربية للناطقين بها وبغيرها على حدّ سواء، فهي الأساس الذي تقوم عليه المهارات اللغوية الأربعة: الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة. وترتبط هذه المهارات بالنظام الصوتي ارتباطاً وثيقاً منذ اليوم الأول في تعلّم العربية إلى اليوم الذي سيبلغ فيه متعلمها إلى درجة الكفاءة العالية فيها. والأصوات هي وسيلة فهم المتعلم الأجنبي للغة العربية عبر فونيماتها وألوفوناتها المتغيرة من مكان لآخر ومن شخص لثانٍ. فهي أي اللغة كما عرفها ابن جني: «أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم»[١].

فالأصوات هي العنصر الأساسي في أي لغة ولا يمكن أن نتصور برنامجاً أو كتاباً لتعليم لغة ما دون أن يكون للتدريب على الأصوات فيه جانب كبير[٢]، وتعليم النظام الصوتي كذلك يعد التحدي الأكبر والأبرز في تعليم العربية للناطقين بغيرها في مسيرة الدارس كلها لأن هذا النظام وما سيقوم به مدرسه سيرافقه لباقي سني حياته حباً وإقبالاً أو كرهاً وبعداً. وهو أعقد مهارات تعليم اللغة لأنه يحتاج إلى رؤية شمولية، و«تدريب منظم ومكثف»[٣]. كما يقول عبد الفتاح محجوب، ويضيف يوسف الخليفة أبو بكر بأن البون واسع بين أصوات اللغة العربية وهي لغة سامية واللغات الأخرى وهي غير سامية إلى الدرجة التي تجعل تعلم بعض أصوات العربية يحتاج إلى جهدٍ كبير؛

١- ابن جني، أبو الفتح عثمان (٢٠٠٦). الخصائص، الهيئة المصرية العامة للكتاب: ١/ ٣٣.

٢- رشدي طعيمة. المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى ضمن سلسلة دراسات في تعليم العربية، ١٩٨٦: ٤٥٦

٣- عبد الفتاح محجوب. تعليم وتعلّم الصوات العربية الصّعبة للمعلم والمتعلّم، جامعة أم القرى، وحدة البحوث والمناهج، ١٩٨٩: ١٣

لكي يكون نطق المتعلّم موافقاً للعربية الفحصى[١].

وقد أبان الدكتور تمام حسان عن أهمية النظام الصوتي بقوله: والأصوات ضرورية لفهم بعض القرائن النحوية كالإعراب بالحركة وبالحرف والحذف والجوار وكالمطابقة بالحركة الإعرابية ونحوها وكاختلاف البنية عن البنية بصوت واحد وكدلالة النغمة على المعنى النحوي، وعلم الأصوات ضروري أيضاً لارتباطه باشتقاق بعض الكلمات ما كان منها واوياً وما كان يائياً وما كان منها مشتملاً على الحركة أو القلقلة وما كان مشتملاً على همزة القطع أو الوصل، والأصوات مهمة عند التفريق بين العامية والفصيح، ثم عند الدراسة التقابلية بين الأصوات العربية وغير العربية[٢].

وحظي النظام الصوتي بمنزلة كبيرة في طرائق تدريس اللغات الأجنبية ابتداء من طريقة القواعد والترجمة مروراً بالطرائق السمعية البصرية وصولاً إلى الطرائق التواصلية حتى عصر تدريس اللغات الأجنبية أو الثانية فيما يُطلق عليه بعصر «ما بعد الطرائق»[٣] حيث كانت الدقة في إنتاج النظام الصوتي مطلباً ملحاً وأمراً مهماً وغاية كبرى، فقد كان يُنظر إلى اللغة كونها جمع الأصوات لإنتاج كلمات وجمل وفقرات ونصوص تعتبر الأصوات (الفونيمات والألافونات والألوجرافات) مكوناتها الأساسية في شكليها المكتوب والمنطوق مراعين في ذلك متطلبات الأداء الصوتي من جهر وهمس وإطباق ونبر وتنغيم إلخ. فالعمليى برمتها كانت تقوم على التقليد والمحاكاة لإنتاج الأصوات كما هي في اللغة الأم.

وقد أوصى الدكتور الخطيب في دراسة أجراها على عدد كبير من متعلمي العربية من الناطقين بغيرها ضرورة توظيف علم التجويد في علم تعليم العربية للناطقين بغيرها إذ يقول: إنه في مقدمة العلوم التي تعنى بمخارج الحروف بل لا مغالاة إذا قلنا لا يوجد علم غيره يعنى بهذا الفن، فينبغي أن تكون بالسنوات الأولى لهؤلاء الطلبة سور قصار يحفظها الطالب على أيدي فنيين متخصصين في علم التجويد فيتمكن الطالب تلقائياً

١- يوسف الخليفة ابو بكر. أصوات القرآن كيف نتعلمها ونعلّمها، مكتبة الفكر الإسلامي، الخرطوم، الطبعة الأولى، ١٩٧٣: ٢٩.

٢- حسّان تمام. مشكلات تعليم الأصوات لغير الناطقين بالعربية، مجلة معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى، السعودية، ١٩٨٤: ٣٥٣

3- MORLEY، JOAN (1991). The Pronunciation Component in Teaching English to Speakers of Other Languages، TESOL QUARTERLY، Vol. 25، No. 3، Autumn: 482

من إجادة نطق الحرف من مخرجه فلا يتعثر عليه أبداً[١]. ومن واقع عملي أقول بأن بعض اللقاءات الفردية من مدرس التجويد تسهم إلى حدٍ كبير في تمكين المتعلمين من النظام الصوتي تمكيناً متميزاً، بما يمكله هؤلاء من مهارات في تدريس مخارج الأصوات وصفاتها.

مكوّنات النظام الصوتي العربي

يتكون النظام الصوتي (الفونولوجي) العربي من مجموعة من الظواهر الصوتية كما هو الحال في الأنظمة الصوتية للغات الأخرى، ومن أهم مكونات هذا النظام الفونيمات أي الصوامت والصوائت التي تشكل أربعة وثلاثين صوتاً فضلاً عن بعض الظواهر الصوتية الأخرى، وقد يطلق عليها[٢] الفونيمات القِطْعية، وهي الصوامت والصوائت، والفونيمات فوق القطعية، وتشمل النبر والتنغيم والوقفة، وهي على النحو الآتي:

الصوامت العربية: أي الحروف العربية أصواتها ومواقع كتابتها: وتشمل مواقع الحروف المختلفة في مبتدأ الكلام ووسطه ونهايته، ووصل الحروف وفصلها، وتبلغ في مجموعها ستة وعشرين صامتاً، ولكل صوت من هذه الصوامت هيئة نطقية، ومخرج، ووضع للوترين الصوتيين. وأن لكل صامت شكله الكتابي الذي قد يتنوع بحسب موضعه في الكلمة فقد يكون في مبتدأ الكلام ووسطه ونهايته متصلاً ومنفصلاً. ومن اللازم أن يعرف مدرس النظام الصوتي صفات الحروف وسماتها الأساسية، كالأصوات الانفجارية، والأنفية، والاحتكاكية، والتكرارية، والجانبية، وأشباه الحركات وغيرها من السّمات المبثوثة في كتب الأصوات العربية.

الصوائت (الحركات القصيرة والطويلة): يتكون نظام الصوائت في اللغة العربية من ثلاث حركات طويلة هي: الألف والواو والياء، وتقابلها ثلاث حركات قصيرة هي: الفتحة والضمة والكسرة، ومن المهم أن نعرف أن ما يسبق الحركة الطويلة غالباً ما تكون من جنسها، فالألف تسبقها الفتحة، والياء تسبقها الكسرة، والواو تسبقها الضمة إلا في حالات نادرة، مما يعني عدم الحاجة إلى إظهار الحركات على تلك الحروف عند

١- علي أحمد الخطيب (١٤٠١هـ). بحث ميداني في الدراسات التقابلية في مجال الأصوات العربية، ضمن منشورات وقائع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مكتب التربية العربي لدول الخليج: ٧٦

٢- مختار الطاهر حسين. علم الأصوات التطبيقي، جامعة الملك سعود، عمادة البحث العلمي، ٢٠١١: ١٣.

كتابتها، وبالتالي يكون أمر قراءتها سهلاً ميسوراً. وينضاف إلى هذه الحركات السكون، وهي علامة اللاحركة.

المقطع: يعتبر المقطع من الموضوعات الغائبة في تعليم النظام الصوتي العربي على أهميته، فهو أساس القراءة والكتابة في نظام الكتابة العربي، وهو المكون الأساسي لهما بعد أن تتآلف الفونيمات وتتجمع فيه، وهو الأساس لاكتساب طريقة النطق المطابقة لنطق أصحاب اللغة[١]، فضلاً عن كونه طريقة تعليمية رائعة من طرق تعليم أصوات العربية لغير الناطقين بها[٢]، فقراءة الكلمة مقطعياً تعد من أهم إستراتيجيات تعليم النظام الصوتي لغير الناطقين بالعربية[٣]، ويعرّف المقطع بأنه «وحدة صوتية أكبر من الفونيم»، ويجمع اللسانيون العرب على أن عدد المقاطع التي تكون المفردات العربية ستّة، وهي[٤]:

١. ص ح (صامت + حركة). مثل حرف الكاف أو التاء أو الباب في كلمة كَتَبَ.
٢. ص ح ص (صامت + حركة + صامت) مثل (كُنْ) و (تُم) في كلمة أَنْتُم.
٣. ص ح ح (صامت + حركة طويلة) مثل (ما) و (يا).
٤. ص ح ح ص (صامت + حركة طويلة + صامت) مثل (نار) و (نور) و (نير).
٥. ص ح ص ص (صامت + حركة + صامت + صامت) مثل ضِرْسْ.
٦. ص ح ح ص ص (صامت + حركة طويلة + صامت + صامت) حارّ.

وهو نظام لا يجوز الخروج عليه[٥]، مما يجعل العربية أسهل اللغات اكتساباً بشرط ربط اكتسابها وتعلمها بالدرس الصرفي المغيب منهجاً في مناهج العربية للناطقين بها والناطقين بغيرها خاصة إذا قارنّا عدد المقاطع في العربية بمقاطع الإنجليزية التي تربو على الأربعين مقطعاً. ومن القواعد التي ينبغي مراعاتها هنا أن العربية كما لاحظنا من المقاطع أعلاه لا تبدأ بصائت.

١- أحمد مختار عمر (١٩٧٦). دراسة الصوت اللغوي، عالم الكتب، الكويت، الطبعة الأولى: ٢٣٨

٢- عبد اللطيف القاطوع (١٩٩٩). الأصوات العربية وتعليمها لغير الناطقين بها، رسالة ماجستير غير منشورة، إشراف: الدكتور وليد سيف، الجامعة الأردنية: ٣٩.

٣- انظر أمثلة القراءة المقطعية في الجانب التطبيقي في باب القراءة.

٤- أحمد مختار عمر (١٩٧٦). دراسة الصوت اللغوي، عالم الكتب، الكويت، الطبعة الأولى: ٢٤١

٥- وليد العناتي. اللسانيات التطبيقية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، الجوهرة، عمّان، الطبعة الأولى، ٢٠٠٣: ١٣٣.

الشّدة والسّكون: ومما ينماز به النظام الصوتي العربي ظاهرتا الشدّة والسّكون، وهما مكملات للنظام الصوتي العربي، بالإضافة إلى الفونيم والألوجرافيم أي الصوت ورسمه الإملائي، وأخيراً الحروف الساكنة (التي تكتب ولا تقرأ).

التنوين: إنّ التنوين من الظواهر الصوتية التي تميزت بها اللغة العربية، وهي نون ساكنة تلحق أواخر الأسماء المعربة. وتقسم التنوين إلى ثلاثة أقسام: تنوين للضم، وتنوين للفتح وتنوين للكسر، وهي في عرف علماء الأصوات حركة قصيرة تتبعها نون ساكنة. والتنوين نون صحيحة ساكنة، سُميت بالتنوين للتفريق بينها وبين حرف النون. ومن أبرز وظائفها تمييز الاسم عن غيره من الكلام. ومما يحسن ذكره لطلبة المستوى الأول في المرحلة الصوتية أن ظهور التنوين يعني أن الكلمة نكرة. ومن اللطيف أن يقارن المعلم لدى تقديم التنوين بين صوت التنوين وألف ونون وياء ونون المثنى، وواو ونون الجمع وياء ونون جمع المذكر السالم. كما في: سعيدٌ وسعيدون/ وسعيدٍ وسعيدين/ وسعيداً وسعيدان وسعيداً وسعيدين.

الشّدة: الشدة هي عبارة عن صامتين مثلين متتابعين في النطق يكون الأول منهما ساكناً والثاني متحركاً، ومن سماته أنه لا يقع في بداية الكلمة، ومن دلالاته تغيير المعنى في بعض الكلمات كالتكثير في الوزن الثاني «فعَّلَ»، كما في كَسَرَ وكسَّر. ومن الضروري إدراك أن المدة الزمنية في نطق الصوت المضعف أطول من المدة المستغرقة في نطق الصوت غير المضعف[1].

النبر والتنغيم: لا تكاد لغة في العالم تخلو من النبر والتنغيم، ولكن الفرق بين لغة وأخرى يكون في استخدامهما ملمحاً تمييزيّاً أو غير تمييزي[2]. وهما يعدان ملمحان تمييزيان وغير تمييزيين في العربية بحسب السياق الذي يردان فيه، لذلك يعدان من الأمور المهمة التي يجب أن تظهر في مناهج العربية وتدرّس في النظام الصوتي لظهورها في النظامين الصوتيين الفصيح والعامي، أمّا النبر فإنه يعرّف بالضغط على مقطع صوتي معين من الكلمة؛ ليغدو أبرز وأظهر وأوضح في النطق من غيره من مقاطع الكلمة لدى السامع، فالنبر هو الوحيد الذي يمكن أن يفرق بين الفعل فَقَدَ بمعنى أضاع،

١- عبد اللطيف القاطوع (١٩٩٩). الأصوات العربية وتعليمها لغير الناطقين بها، رسالة ماجستير غير منشورة، إشراف: الدكتور وليد سيف، الجامعة الأردنية: ٤٣

٢- أي فونيمي أو غير فونيمي (ألفوني).

والكلمة التي تتكون من الفاء وقد، وهو كذلك الذي يفرق بين الوزن الأول والثاني من الفعل درس، وغيره من مئات الأفعال الأخرى، أمّا التنغيم، فهو أداء صوتي موسيقي في عملية إنتاج الكلام ناتج عن ارتفاع الصوت وانخفاضه حسب المقام المقول فيه، قد يؤدي إلى اختلاف المعنى المقول، بل هو ظاهرة صوتية تساعد في تحديد المعنى وإيصاله، وتظهر أهميته باختلاف البيئات اللغوية وتعدد النغمات اللهجية فيها. ومن أبرز مظاهره ما يكون في الاستفهام، والتقرير، والتهديد، والسخرية، والتهكم، والتعجب. فالاستفهام يعبر عنه بنغمة هابطة، دون أداة استفهام، والتقرير بنغمة مستوية، وأمّا الدهشة والتعجب فيكونان بنغمة مرتفعة. ومن أمثلة ذلك قديماً: قول الشاعر:

ثمّ قالوا: تحبها؟ قلت بهراً عدد النجم والحصى والتراب

ثمّ قالوا: تحبها. قلت بهراً عدد النجم والحصى والتراب

ثمّ قالوا: تحبها! قلت بهراً عدد النجم والحصى والتراب[1]

الثنائيات الصغرى: الثنائيات الصغرى سمة من السمات التي يتميز بها النظام الصوتي العربي، وهي عبارة عن كلمتين تتحدان في كل الحروف إلا في فونيم أو صوت واحد يخرج من المخرج ذاته وبينه وبين الصوت الآخر صفات مشتركة كبيرة ويقعان في الموقع ذاته ولكل واحد منهما سماته الفونيمية، كما هو الحال بين الدال والضاد، والسين والصاد، والذال والظاء، والقاف والكاف والتاء والطّاء، والهاء والحاء. ومن أمثلة ذلك: هرم وحرم، وقلب وكلب، وسال وصال إلخ. وإتقان هذه الثنائيات يسهم في تحقيق الوعي اللغوي ورفعه. وفي الحقيقة يمكنني القول إن هذه الثنائيات شيء إيجابي وليس سلبياً كما يعتقد كثير من الدارسين والمبتدئين في هذا المجال، فالضد كما قالت العرب يظهر حسنه الضد، فهي وسيلة رائعة للتمييز بين الحرفين عندما يتم تقديمها معاً ويقارن بينهما، ورأيت رأي العين أن الدارس قد يخطئ في كيفية إخراج حرف الضاد لكن لدى مقارنته بالدال تتضح الصورة للمتعلم ويستطيع عبر المراس والتدريب والتكرار من إحكام السيطرة على نطق الصوتين، وهكذا الحال في باقي الثنائيات الصغرى.

١- لمزيد من المعلومات حول موضوع النبر والتنغيم في تعليم العربية للناطقين بغيرها، يُنظر: خالد أبو عمشة في النبر والتنغيم ذانك المجهولان في برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها على موقع الجزيرة: http://learning.aljazeera.net/blogs/pages/f45d4d4c-4920-40ca-a791-d5d7ec560ff1

الوقفة: الوقفة ظاهرة صوتية ترد في كثير من لغات العالم، وهي عبارة عن سكتة خفيفة بين إحدى المقاطع الصوتية أو الكلمات التي تتكون منها الجملة العربية، وهي قد تكون قِطعية فونيمية أو غير قطعية ألفونية، بحسب السياق الذي ترد فيه، فمن أمثلة الوقفة القِطعية الفونيمية الفونيمية قول الشاعر:

عضنا الدهر بنابهليت ما حلّ (بنا به) أو (بنابه)

وفي قوله تعالى: بإذن ربهم من كل أمر، سلام هي حتى مطلع الفجر . أمّا الوقفة غير الفونيمية فهي مهمة أيضاً لارتباطها «بالطريقة الأدائية للغة العربية»[١].

نظريّات تقديم النظام الصوتي للناطقين بغير العربية

خلق الله الإنسان وأودعه جهاز اكتساب اللغة، وكذلك أجهزة تفعيل النظام الفطري الأساسي لاكتساب اللغة وهما جهاز السمع والبصر، وهذه الأجهزة لا تكتسب بل فطرية مجبول عليها الإنسان، وهذا يفسر عدم مقدرة من ولدوا صماً بكماً من التواصل اللغوي رغم وجود البيئة المحفزة نفسها للإنسان الطبيعي[٢]. وهذا ما أكده تشومسكي حيث يرى أن الطفل يولد ولديه معرفة فطرية لتعلم اللغة (جهاز اكتساب اللغة)، أو أن لديه ملكة تهيِّئه لهذا العلم، وهذه المعرفة تؤلف الأداة لاكتساب اللغة وهي موجودة عمومًا لدى كل إنسان بغض النظر عن لغته الأم[٣]، أي يولد الإنسان وهو مزود بقدرة فطرية تكمن في الإنسان دون غيره، أطلق عليها آلة/ جهاز اكتساب اللغة، وإن بمقدور أي طفل كان في أي بيئة لغوية أن يتعلم لغة البيئة التي ينشأ فيها، بغض النظر عن جنسيته أولغة والديه الأصليين، فالأمر سيان على العربي الذي ينشأ وينمو في بيئة عربية وبالأمريكي الذي ولد حديثاً في أمريكا وتم نقله إلى بيئة عربية، فكلاهما مزودان بهذا الجهاز الذي سيمكنهما من الحديث بالعربية بكل اقتدار.

وقد أثبت العلماء هذه الظاهرة من خلال تسجيل جميع أصوات لغات العالم العالمية على طفل واحد، حيث تمكن من إنتاج كل تلك الأصوات، وذلك قبل أن يتعلم لغة

١- مختار الطاهر حسين: ٥٠

٢- خالد أبو عمشة، (٢٠١٧). نظريات اكتساب اللغة الثانية في الفكر اللغوي العربي وتطبيقاتها المعاصرة، إشراف: الأستاذ الدكتور عودة أبو عودة، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة العلوم الإسلامية: ١١٦.

٣- مبادئ تعلُّم وتعليم اللغة، دوجلاس براون، ترجمة د.إبراهيم القعيد ود.عبد الشمري، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤١٤هـ- ١٩٩٤م، ص٥٤.

بعينها، أي لغته القومية ويقوى عوده عليها. ولكن هذا الطفل لدى اشتداد عوده، وتعوده على لغته القومية لم يعد قادراً على نطق بعض أصوات اللغات الأخرى. وعليه قرر كثير من العلماء بأن المخ لديه فترة زمنية معينة تُتيح مرونته خلالها اكتساب اللغة بشكل لا تشوبه شائبة[١] الل، وهي ما أطلق عليها العلماء بالفترة الحرجة في اكتساب اللغة، التي تشير باختصار شديد بصعوبة اكتساب اللغة بعد سن معين وذلك لاكتمال نمو جهاز اكتساب اللغة أو اكتمال نمو الدماغ البيولوجي لدى آخرين، وقد اعتقد العلماء بذلك من خلال حالة الطفلة «جيني»[٢] التي حبسها أبوها في غرفة معتمة طيلة اثنتي عشرة سنة وحيدة إلى أن تم اكتشافها، حيث أدخلت المستشفى وعولجت وحاول اللسانيون منحها فرصة التعلّم طيلة أربع سنوات كاملة لكنها لم تنجح في تقديم لغة ترقى للمستوى الإنساني العادي.

وتكاد الدراسات اللسانية الحديثة تجمع على أن جهاز النطق لدى الإنسان واحد تشريحياً ووظيفياً، بتركيب بنيوي واحد عند كل الناس حيث يتوفر لكل واحد منهم الاستعداد الفطري نفسه لإنتاج كل الأصوات اللغوية الممكنة، بدليل أن طفل أي قوم قادر على إنتاج أصوات أي لغة من لغات العالم بشرط التنشئة[٣].

وتخلص أبحاث السلوك الحركي في إطار علم النفس التربوي إلى وجود تفاوت واضح في الجهد من أجل ترويض الأعضاء على الإتيان بسلوك لغوي جديد في مستوى المعتاد من حيث الإتقان، ففي مرحلة ما قبل الفترة الحرجة يكون الجهد المنفق لتجديد جهاز التلفظ أقل منه فيما بعدها أي في مرحلة ما قبل الثبات والاستقرار مقارنة بمرحلة الثبات الحركي لجهاز النطق والتلفظ، حيث يزداد معامل الجهد اللازم لأي تغيير بحسب تعقيد السلوك المطلوب[٤]. وعليه يمكن القول بأن عملية إنتاج الأصوات العربية لدى صغار العرب والأجانب أسهل من عملية إنتاج الأصوات لدى الكبار من متعلمي العربية من الناطقين بغيرها بسبب تشكل الجهاز النطقي على أصوات معينة،

١- لورين أوبلر و كريس جيرلو (٢٠٠٨). اللغة والدماغ. ترجمة د. محمد زياد كبة، جامعة الملك سعود: ٨٩.

2- Broun، H. Douglas. 2007. Principles of Langauge Learning and Teaching. Pearson Longman.

٣- انظر: محمد الأوراغي، (٢٠١٠). اللسانيات النّسبية وتعليم اللغة العربيّة، الدار العربية للعلوم، ودار الأمان، ومنشورات الاختلاف، الرباط: ١٨٣

٤- الأوراغي: ١٨٤

وبالتالي فهم يحتاجون إلى إعادة ترويض جهازهم النطفي من أجل إنتاج أصوات العربية غير الموجودة في لغاتهم، وإنما يكون تعليم الأصوات مشافهة، وذلك بالجمع بين تعويد الأذن على التقاط القيم الخلافية التي تميز بين كل صوت وبين ترويض أعضاء جهاز النطق على التحرك في غرف الرنين مُشَكِّلَةً الأحياز التي تصدر منها الأصوات المستهدفة، وعليه يكون الدرس الهادف إلى تكوين مهارة السمع والنطق أساس الفصاحة درساً في الرياضة البدنيّة لأنه موجه إلى إعادة صياغة جهاز عضوي سبق بناؤه بمقتضى لغة أولى، ويحسن في هذا الدرس الاستفادة من الخبرة المتوفرة في مجال تصحيح النطق كما يُزاول في مهنة الطب[1]. وقديماً قال ابن خلدون «السمع ابو الملكات»، وأكّد أبو الطيب الشرفي خطوة ما بعد السماع تكون بالتمرن، حيث يقول: «العلم حاصل بالتمرّن»، ويقول في موضوع آخر عن اللغة والمعارف بأنها «ملكة حاصلة بالتمرن»[2]. وقد أسمى يوسف الخليفة أبو بكر هذه العملية بأنها عملية التعلّم أو التكيف حيث يهمل المتعلم ما لا يحتاج إليه من قدرة وليونة على إنتاج أصوات اللغات الأخرى التي لا يتعرض إليها، ويكتسب ما يحتاجه فقط[3].

وتشيع في تعليم النظام الصوتي للغة العربية مجموعة من الطرائق انتقلت من تعليم الأصوات للناطقين بها إلى غير الناطقين بها صغاراً وكباراً، ومن أبرزها:

– الطريقة التركيبية أو الجزئية، وقد سميت بذلك من طريقة عملها حيث يتم الانتقال فيها من الجزء إلى الكل، أي من الحروف إلى المقاطع وصولاً إلى الكلمة بلوغاً الجملة والفقرة والنص. وهي تقوم على مبادئ النظرية السلوكية التي تقوم على «استمع وردد»[4]، ولها صورتان: الأولى: الطريقة الهجائية التي تعلّم المتعلم الحروف بأسمائها، فتقول: ألف وباء وتاء وثاء وجيم وحاء وخاء إلخ وبعد إتقانها يقوم بلفظها مع الحركات القصيرة، مضمومة تارة ومفتوحة تارة أخرى، ومكسورة تارة ثالثة ومشددة

١– نفسه: ٧١

٢– ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد، تحقيق علي عبد الواحد وافي(٢٠٠٤). المقدمة، دار نهضة مصر للطباعة : ٢٧٤.

٣– يوسف الخليفة أبو بكر. أصوات القرآن كيف نتعلمها ونعلّمها، مكتبة الفكر الإسلامي، الخرطوم، الطبعة الأولى، ١٩٧٣: ٣٦

4- Hunan، David، Editor (2003). Parctical English Language Teaching، first edition، Mc Graw Hill: 113.

ومنونة بعد ذلك، نطقاً وكتابة. وبعد إتقان هذه المرحلة ينتقل المعلم بالدارس إلى مرحلة إنتاج الحرفين، فجمع بين الهمزة والباء فينتج أب، وبين الهمزة والميم فينتج أم، وبين الجيم والدال فينتج جد، ثم يتدرج حتى يصل إلى الكلمة التي تتكون من ثلاثة أحرف منفصلة ومن ثم متصلة حتى يبلغ مرحلة إنتاج الجمل القصيرة ثم المتوسطة فالطويلة.
أمّا الثانية: فهي الطريقة الصوتية التي تقوم على تدريس الحروف حسب أصواتها مع الحركات القصيرة الثلاث، حيث تقدم هكذا: أَ، بَ، تَ، ثَ، جَ، حَ، خَ ومن ثم مع الضمّة ثم مع الكسرة.

– الطريقة الكلية أو التحليلية، كان ظهور الطريقة الكلية استجابة للتطورات التربوية وخصوصاً ما أفرزته النظريات المعرفية ومن أبرزها نظرية الجشطالت التي تؤكد أن اكتساب اللغة وعمليات التعلّم تقوم على إدراك الكل قبل الأجزاء، وأن الكفاية اللغوية سابقة للأداء اللغوي، وهي أيضاً لها صورتان(1)، الأولى: طريقة الكلمة التي تقوم على تقديم الكلمة كاملة وقرن منطوقها بصورتها المكتوبة، حيث يقوم المتعلم بالربط الذهني بين منطوق الكلمة ورسمها الكتابي، بصورة كلية ومن ثم يقوم بتحليلها إلى الأجزاء التي تتركب منها الكلمة صوتياً وكتابياً، أمّا صورتها الثانية، فهي طريقة الجملة التي تقوم على تقديم الأصوات في جملة كاملة قصيرة مادية يقوم المتعلم بقرن صورتها المنطوقة برسمها المكتوب، وبعد عملية التكرار والربط الذهني بين المنطوق والمكتوب يقوم بتحليلها على مستوى الكلمة ومن ثم على مستوى الأصوات.

– الطريقة التوليفية، وهي نظرية تقوم على الجمع بين النظريتين السّابقتين مراوحة بين الكل إلى الجزء ومن الجزء إلى الكل، وذلك تلافياً لمأخذ بعض اللغويين على الطرق السابقة التحليلية والتركيبية عند انفرادهما(2). ومن أهم مزايا هذه الطريقة أنها تراعي الفروق الفردية والاختلافات بين الدارسين(3)، في ضوء اختلاف نوعياتهم وأساليب تعلمهم.

١– انظر لمزيد من التفاصيل في: راتب قاسم عاشور، والحوامدة (٢٠٠٣). أساليب تدريس اللغة العربية، دار المسيرة، الطبعة الأولى، عمّان – الأردن: ٧٢ وما بعدها.

٢– محمد صالح سمك (١٩٩٨). فن التّدريس للتربية اللغوية، دار الفكر العربي، طبعة جديدة، القاهرة: ١٤٦.

٣– نفسه: ١٤٦.

رؤية الباحث في تقديم النظام الصوتي

تقوم رؤية الباحث في تدريس النظام الصوتي للعربية على مبدأين عامّين، الأول: نظري لساني تربوي معاصر عبر التخصص في مناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها وطرائق تدريسها في مرحلتي الماجستير والدكتوراه ونظريات اكتساب اللغة الثانية في الدكتوراه الثانية، والثاني عمليّ بعد العمل في ميدان تعليم العربية تدريساً وتنظيراً وتدريباً لعقدين ونيف معظمها في تدريس المستوى المبتدئ، استخدمت خلالها عدداً من الكتب والسلاسل التي تُعنى بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تعرفت خلالها على مزايا وعيوب تلك السلاسل، وتجاوزت في الرؤية تلك المثالب قدر الإمكان وكرست المزايا فضلاً عن توظيف ما توصلت إليه اللسانيات التربوية والدراسات التقابلية المقارنة وغيرها من العلوم اللغوية وغير اللغوية[١].

ويمكن القول بأن هذه الرؤية توليفية في منهجيتها، تواصلية في تقديمها، علمية في مرجعيتها. عمليّة في تقديمها حيث تقوم على رباعيّة لسانية تربوية مهمة أرى أنها ستحقق أفضل النتائج في تعلّم اللغة العربية من حيث الكّم والنّوع، حيث لم أقع على كتاب أو دراسة قد حوى هذه الركائز الأربع مجتمعة[٢].

أمّا الركيزة الأولى فتتمثل في ضرورة تقديم الحروف العربية في شتى أشكالها وصورها المكتوبة والمنطوقة، ويجب استقاء جميع المفردات -في الغالب- من الجانب المادي المحسوس حتى يسهل تقديمها للمتعلم الأجنبي من خلال الوسائط والوسائل التعليمية المختلفة كالصور والرسومات.

أمّا الركيزة الثانية فهي تقديم الحروف العربية كلها أيضاً مع الحركات القصيرة، بحيث يتكون كل درس من حرف معين أو مجموعة من الحروف مشفوعة بمفردات ضمّت كل واحدة منها الحرف موضوع الدرس بالحركات القصيرة جميعها وفي موضع واحد ويفضل أن تكون في بداية الكلمة لكي يكون في أبرز حالاته بالنسبة للدارس أو المتعلم، كما في: بَقرة، بِنت، بُرتقالة، مبْراة لدى تدريس حرف الباء.

أمّا الركيزة الثالثة، فتمثل في تقديم الحروف العربية كلها أيضاً مع الحركات الطويلة

١- خالد أبو عمشة (٢٠١٦). تواصل: سلسلة في تعليم العربية للناطقين بغيرها - الحروف العربية وأصواتها، دار كنوز المعرفة. عمان، الأردن: ١٧.

٢- نفسه: ١٨.

وليس تمثيلاً لبعضها كما هو الحال في سائر المناهج المتداولة في الميدان، بحيث يكون الطالب خلال مروره بهذه التجارب الثلاث قد أتقن جميع المهارات المفترض اكتسابها من حيث مواقع الحروف وأشكالها مع الحركات القصيرة جميعها، والحركات الطويلة كلّها.

وأمّا الركيزة الرابعة فهي ضرورة تقديم كل ما سبق في سياق لغوي تواصلي لم يغفل الاهتمام بمهارتي الاستماع والمحادثة ركني اكتساب اللغة الأساسيين، حيث يجب أن يشرع معلم العربية في تقديمهما منذ الدرس الأول بل من اللحظة الأولى في الفصل الدراسي، بحيث تجمع المنهجية بين طريقة التعلّم الطبيعية عبر الاستماع والمحادثة وبين التعلّم الرسمي الذي يهدف إلى إكساب مهارتي القراءة والكتابة. هذا فضلاً عن ضرورة إلحاق الدروس بالعديد من التدريبات التي ستعمل على ترسيخ هذه الركائز الأربعة شفوياً تارة وكتابياً تارة أخرى، وهكذا نرى أن تقديم الحروف العربية وأصواتها بهذه الطريقة المنهجية ووفق الرؤية الاتصالية الحديثة تجعل تعلمها ممكنا في الحدود الدنيا من الجهد المبذول سابقاً، مترافقة مع قاعدة صلبة من الحوارات والوظائف اللغوية اليومية التي تحقق التواصل في تلك الفترة في حدوده الدّنيا عبر تقديم مهارات للكتابة والقراءة والاستماع والمحادثة فضلاً عن بناء قاموس الطالب اللغوي.

ومما يجب ملاحظته كذلك أنّ هذه الرؤية والمنهجية:

تنطلق من الطريقة الكلية إلى الجزئية. بحيث يتم تقديم الأصوات في جمل قصيرة ومنوعة، تعبر كلماتها عن معاني مادية محسوسة في الغالب، هدفها أن يتعرض المتعلم إلى اللغة في سياقها الطبيعي، فحذار حذار من تدريس تلك الجمل والكلمات ومعانيها للطلاب كجزء من البرنامج الأكاديمي، وسؤالهم حفظها وتعلمها، حيث إن الهدف منها تعويد آذان الطلبة على الاستماع إلى العربية، ومما تمتاز به هذه الجمل بأنها تتضمن أساليب لغوية وأنماط تركيبية متنوعة تغطي جل أشكال الجمل التي يحتاجها الدارس في بناء منظومة اللغة للمستوى المبتدئ. على أن اكتساب المفردات الجديدة لا يكون أكثر من تلك القوائم المادية التي تكونت من الحروف المدروسة، وتكمن أهميتها أنها تعدّ استثماراً للوقت خلال تعلم الحروف إلا في حالات نادرة يمكن للأستاذ أن يطلب تعلم بعض الكلمات المهمة الواردة في جمل القراءة المقرونة بالصور.

يجب تقديم الحركات القصيرة والطويلة أولاً قبل الدخول في تعليم أي حرف من حروف العربية على الإطلاق. وأحب دائماً أن أبدأ بحرف الدال لأسباب كثيرة لعلكم ستتعرفون إليها عند استخدامه. حيث يوفر علينا عدم الدخول في معارك ليس معاركنا في الوقت الراهن، وأكتفي بالتشميل بما يلي: هدفي هو تدريس الحركات القصيرة، فباستخدام حرف الدال لن أتطرق لموضوع وصل الحروف وانفصالها كما سيحدث مع حرف الباء الذي تبدأ به معظم الكتب، فيكون الأمر كالتالي:

د = D

د = دَا

ثم ننتقل للضمة والكسرة والحركات الطويلة. ولا تنسوا تطبيق ذلك على حروف اللغة الإنجليزية خاصة تلك المشتركة مع اللغة العربية. ومن المفيد التعريج على صوت الهمزة لدى تقديم الألف ومقارنته بصوت الفتحة، ويمكن تقديم الهمزة لهؤلاء على أنها صوت الفتحة دون اقترانها بحرف آخر.

أفترض أن نصف ساعة إلى ساعة دراسية واحدة كافية لإتقان الحركات في اللغة العربية. وقد نصل لإنتاج الكلمة قراءة وكتابة عبر هذه الاستراتيجيات الأساسية البسيطة مع بعض المرح والضحك إذا طلبنا من الطلاب كتابة الكلمات التالية بالحروف العربية للمرح فقط، وهي dad و dude و deed، ولكل كلمة منها معنى لطيفاً في الإنجليزية ستبقى عالقة في أذهانهم.

وتكون النتيجة كما يلي: داد و دود وديد أي أننا انتقلنا من مرحلة إنتاج الصوت الواحد إلى إنتاج الكلمة قراءة وكتابة خلال الساعة الأولى فقط من تعلم اللغة العربية. وهكذا دواليك. واستثماراً للوقت لا أجد ضيراً بل أشجع على تعلم أسماء الحركات ولا مانع لدي في اليومين الأولين أن يكتبوها بحروف لغتهم وأريد أن أؤكد على عدم استخدام الحروف اللاتينية أو غيرها أكثر من هذه الكلمات: حركة وحركات وفتحة وكسرة وضمة وألف وواو وياء. حتى نبدأ باستخدام هذه الكلمات بعد الدرس الأول.

تقوم المنهجية على فكرة البنائية في القراءة والكتابة والاستماع والمحادثة وكذلك في الأنماط اللغوية، ولكل خصائصها التي سأبيّنها في أثناء الحديث في هذا الدليل.

القراءة والكتابة: يستطيع الدارس وفق هذه الفلسفة أن يخرج بعد الساعة الأولى من الدراسة وهو قادر على قراءة بعض الكلمات العربية وكتابتها. لأن ما يقدم للطالب يقوم على البناء التدريجي فضلاً عن عدم تقديم أي مفردات خالية من المعنى أو الفائدة وذلك حتى لا يضيع جهد الطالب سدى في حال حفظها لكثرة ترددها وقراءتها.

أريد التأكيد على العمل الثنائي في الفصل وألا تقوم كل النشاطات على مركزية الأستاذ خاصة في تدريب الكتابة والقراءة فيمكن البدء مع الأستاذ ثم الانتقال إلى العمل الثنائي لتحقيق أكبر فائدة ممكنة في قراءة كل الكلمات والجمل المطلوب قراءتها عوضاً عن قراءة مثالين أو ثلاثة لكل طالب مع الأستاذ.

الاستماع والمحادثة: تهدف حوارات الاستماع والمحادثة إلى كسر الجليد بين الطلبة واللغة العربية، وتسليحهم بأهم العبارات الحياتية التي يحتاجونها في أيامهم الأولى للاتصال مع أهل اللغة، علماً بأن هذه الحوارات تعتمد على الاستماع والتكرار ولا ينبغي تحويلها إلى نصوص قراءة أو كتابة على الإطلاق لأنها تحتوي على أصوات وحروف لم يتعلمها الطلبة بعد، بمعنى أن هذه الحوارات تهدف إلى تنمية استراتيجيات الاستماع والمحادثة وكسب بعض المفردات عبر الاستماع والترديد. وينبغي المراوحة بين دروس القراءة والكتابة وبين الاستماع والمحادثة. وستلاحظون أن بعض الكلمات المتعلَّمة قد تم تسريبها إلى هذه النصوص من أجل توفير فرص التعرض إليها أكثر، إلا أن ذلك ينبغي ألا يغري المدرس بالتعمق أكثر مما هو مطلوب في نص التدريب، اللهم إلا إذا كان الطلبة جميعاً متميزين ويحتاجون للمزيد.

كلمات التعلّم: كما تعلمون يقضي الطلبة وقتاً لا بأس به في تعلم الحروف وأصواتها وقد يستغرق الأمر فصلاً دراسياً في بعض الجامعات والبرامج، وحتى في المعاهد التي تعلم العربية بشكل مكثف خلال أسبوعين إلى أربعة أسابيع، عادة لا يكون لدى هؤلاء الطلبة أكثر من تذكر أشكال الحروف والتدرب عليها، لذلك تهدف هذه المنهجية إلى استثمار هذا الوقت الثمين في إكسابهم بعض الكلمات الأساسية التي ستنفعهم فيما بعد، لذلك بُعيد كل مجموعة من الحروف سيطلب منهم حفظ مجموعة من الكلمات المهمة التي تتألف من الحروف التي تمت دراستها فعلاً فقط،و أرجو من المعلمين تفعيلها قدر الإمكان وبالطرق المختلفة، فمن مجموعة حروف: ب ت ث ي ن يتم اشتقاق وتعلم الكلمات الآتية: بُن، وبنت، وبنات إلخ.

نافذة على القواعد: تقوم هذه النافذة على تسريب المفاهيم القواعدية المهمة خاصة تلك التي تساعدهم على تشكيل الجمل تسهيلاً لمهمة المحادثة باللغة العربية، وأريد التأكيد هنا على بضعة أمور، الأول: عدم الخوض في مزيد من التفاصيل أكثر مما يحتاجه الدارس في هذه المرحلة، الأمر الثاني: إن تسريب هذه المفاهيم لا يعني بالضرورة اكتسابها من الوهلة الأولى، توقعوا أيها الأساتذة وأيتها الأستاذات أن ينسوها أو أن يسألوا عنها مرات ومرات، فلا تجزعوا! والثالث والأخير، إن العربية تختلف في معناها ومبناها عن اللغات الأخرى فعلى الرغم من اعتمادنا المذهب الاتصالي والتفاعلي في التدريس إلا أنّ تسريب المصطلحات العربية يعدّ ضرورة ملحة في العربية وذلك كما قلت إستناداً إلى اختلافها في بنيتها وتركيبها وبالتالي طرائق تعلمها، ناهيك عن الدراسات التي أجريت وأثبتت جدوى إدخال مصطلحات القواعد في التعليم العربي[١].

ومن مكونات هذه المنهجية ربط تدريس الأصوات بالأوزان العشرة، ومعلوم في الدرس الصرفي أنه يتكون من المستوى الصوتي والصرفي وله ارتباط بالنحوي أيضاً والدلالي، أليس الفرق بين فعَلَ وفعَّلَ، وفاعلَ صوتياً قبل أن يكون صرفياً، أليس من الجميل أن نقول إن العلاقة بين دَرَسَ ودرَّسَ علاقة صوتية وصرفية؟ تساعد في تعلم اللغة وبناء المعجم، وتسهم بشكل فعّال في موضوع القراءة عبر اكتساب منظومة الضبط أو التشكيل الذي يمكن أن يكون في حدوده الدّنيا. لاحظ العلاقات الصوتية الآتية التي سوف تتحول تدريجياً إلى علاقات صرفية ودلالية معجمية: قَطعَ وقطَّع، وقطَع وقاطعَ، وقطع وأقطع، وقطع تقطّع، وقطع وتقاطع، وقطع انقطع، وقطع واقتطع، وقطع واستقطع.

ووفق هذه المنهجية ينبغي تقديم أسماء الإشارة (هذا وهذه وال التعريف) صوتياً منذ اليوم الأول، وتعزيزها والتأكيد على معرفتها لأنها ستكون عاملاً مساعداً على إنتاج كم هائل من اللغة، وهو ما يسعى إليه مدرس اللغة. فأولويتها التقديم في التدريس عكس كل مناهج العربية التي تؤخرها إلى نهاية النظام الصوتي.

تساعد هذه المنهجية في تقديم الحركات القصيرة والطويلة أولاً والمجموعات الصوتية ثانياً فضلاً عن ال التعريف وهذا وهذه على تركيب الكلمات والجمل وإنتاجها

---

١ – انظر دراسة، خالد أبو عمشة، تعليم المصطلحات النحوية والصرفية للناطقين بغير العربية، موقع تعليم جديد ٢٠١٦.

منذ البداية، أي في الساعات القليلة الأولى من الدراسة، فتصوروا معي أننا قدمنا الحركات القصيرة والطويلة ومجموعة الحروف (ب ت ث) و (ج ح خ) (دذ) فهذا يعني أنه يمكننا الحصول على: هذا باب. وهذا تابوت، وهذه حاجة. وهذا حجابي إلخ .

تساعد هذه المنهجية على تكوين أدوات وأسماء الاستفهام والضمائر مثل أنا ونحن وأنتَ وأنتِ التي سوف تساعدنا على إنتاج مزيد من اللغة خلال المرحلة الصوتية، حيث يتم البدء بتوظيف إستراتجية السؤال والجواب باللغة العربية، ففي الساعات الأولى يتعلم الدارس كلمة أين؟ لأن حروفها تأتي في مستهل الحروف المدرَّسة، وعليه تخيل كم الأسئلة التي يمكن أن نستخدم فيها هذه الكلمة مشفوعة أو معزولة عن الضمائر، وكذلك الحال في تشكيل كلمات: مَن وماذا ولماذا إلخ.

تنماز هذه الرؤية بأنه يجب أن تستغل الوقت في تشكيل قاموس لغوي للدارس في أثناء عملية تعلّم الحروف واكتسابها، حيث إننا نتعامل مع الراشدين، وعملية تمييز الحروف وحفظها لا تستغرق أكثر من ساعات قليلة، فيجب استغلال الساعات والأيام التي يقضيها الدارس في دراسة الحروف في بناء رصيده اللغوي عبر صنع قوائم المفردات الوظيفية مما تمت دراسته من حروف، فهب أنّ الطالب عرف الحركات الطويلة والقصيرة ومجموعات الحروف (ب ت ث ي ن) و (ج ح خ) و (د ذ ر ز) فتخيل معي كم الكلمات التي يمكن تشكيلها من هذه الحروف مثل: أنا، نحن، أنتَ، أنتِ، بنت، نبات، حجاب، ثوب، ثابت، توت، أثاث، أجنبي، جبن إلخ.

ولا بد من استغلال فترة تدريس النظام الصوتي في تسريب بعض أساسيات القواعد المبسطة النحوية والصرفية والحقول الدلالية استغلالاً للوقت، كالأوزان العشرة، والجملة الاسمية، والجملة الفعلية، وتركيبي الإضافة والصفة، والأيام والألوان وظروف الزمان والمكان إلخ. ويجب تقديم قواعد اللغة العربية وأنماطها وظيفياً بحيث تبنى على أُسُس تربوية ولسانيّة: من السهل إلى الصعب، ومن المعلوم إلى المجهول، ومن البسيط إلى المركب إلخ.

لا بد من استخدام الألوان في عرض المادة الصوتية للتفريق بين الحروف والحركات، كما سيظهر معنا في الجانب التطبيقي، وذلك حتى يسهّل الأمر على الطالب في التعرف إليها وهضمها.

ومما تتضمنه هذه الرؤية اشتمال كل درس على خلاصة تتضمن أهم ما ورد فيه من معلومات يجب فهمها والتمكن منها.

وكذلك الحال ضرورة تقديم الثقافة العربية منذ اليوم الأول: اتصالياً عبر ربطها باللغة ومهاراتها، مما جعلها تنساب في ثنيات التدريس انسياباً طبيعياً في الحديث والممارسة. واستغلال كل فرصة لتقديم فكرة جديدة من السلام إلى العادات والتقاليد.

ينبغي في هذه الرؤية التوازن بين الطلاقة والدقة اللغويتين منذ الدرس الأول من الكتاب، ويكفي أن أؤكد هنا أن الطلاقة والدقة يمثلان مثلثين، الطلاقة تمثل المثلث الذي يجلس على ضلعه تشجيعاً للتواصل وبناء للثقة طالما أن الرسالة مفهومة، في حين تمثل القدرة المثلث الذي يجلس على رأسه بحيث يزداد الاهتمام بها كلما تقدم الدارس في كفاءته.

وآخر نقطة أودّ أن أنبه إليها في موضوع الرؤية الإجابة عن تساؤل كثيراً ما يطرح في تدريس النظام الصوتي، ألا وهو ما هو الترتيب المناسب لتدريس الأصوات؟ أي الأصوات ينبغي تقديمها على الأخرى؟ ولعل المتأمل في تدريس النظام الصوتي العربي يجد مذاهب متعددة تعود كلها إلى ممارسات المؤلفين وخبراتهم، فمنهم مَن يقدمها بناء على شكلها الكتابي، هكذا ب ت ث ن ي / ج ح خ/ د ذ ر ز/ س ش ص ض/ ط ظ / ع غ / ف ق ك/ ل م هـ و . ومنهم مَن يقدمها بناء على ما تشترك فيه العربية مع اللغات الأخرى، فتقدم الميم والباء والفاء أولاً على أن تتأخر الضاد والظاء والصاد إلخ، ومنهم مَن يقدمها بناء على سهولة إنتاج الأصوات وصعوبتها فكما هو معلوم أول ما يبدأ الطفل بإنتاج اللغة يقدم الباء والميم فهي أولى من غيرها في البناء على نتائج التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، ومنهم مَن لا يتبع منهجاً بذاته إنما يعتمد الترتيب الذي يساعد على تكوين الكلمات وإنتاجها، ووجدنا مَن يتبع النظام الألفبائي أو الهجائي في تقديمها. أمّا رؤيتنا الخاصة في هذا الموضوع، فهي تقوم على الأخذ بمبدأين الأول: اعتماد الشكل الكتابي في تقديمها إذا ما خصصنا الحديث عن تعليمها للكبار أو الراشدين، حيث سنوظف الملكة الفكرية والمقدرة العقلية في عملية التعليم والتمييز بين الحروف وعدم الخلط بينها، والثاني: تقديم وتأخير بعض الحروف للحاجة إليها في إنتاج الجمل والكلمات منذ الساعات الأولى من بداية عملية التدريس، وعليه، ألخص الكلام في ضرورة تقديم الحركات القصيرة والطويلة أولاً كما ذكرتُ آنفاً، ثم

الحروف بناء على شكلها الكتابي مع ضرورة إلحاق النون والياء بمجموعة الباء والتاء والثاء لاشتراكهما معها في شكلين كتابيين، وتقديم الهاء واللام والهمزة ضمن المراحل الأولى[1]. وهكذا دواليك.

وأجد لزاماً علي أن أقول إني لا أميل إلى استخدام استراتجية الكلمات الفارغة على الإطلاق، وتعرّف استراتيجية الكلمات الفارغة أو عديمة المعنى بأنها كلمات تتكون من أصوات لا تعبر عن معنى معين، وذلك لسببين وجيهين: أولهما: أن هذه الكلمات لا حاجة لها على الإطلاق فكما بينت وفق استراتيتجي ورؤيتي التدريسية يمكن تكوين عدد كبير من المفردات بمجرد دراسة الحركات الطويلة ومجموعة واحدة فقط من الحروف، وتتسع هذه الدائرة كلما تقدمنا في عملية دراسة الأصوات، فما الحاجة إذن إلى تكوين كلمات لا تحمل معنى، والأمر الثاني: أن كثرة التكرار لهذه الكلمات سيجعلها لصيقة بأذهان الدراسين وبالتالي سوف يمتلكونها ظناً منهم أنها ذات فائدة أو قيمة، وسيبقى بعضهم يرددها ويسأل عن معناها، وهي جهود سوف تقضى دون طائل.

خطوات تدريس النظام الصوتي

تعددت مذاهب تقديم الأصوات في مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها تبعاً للكتاب ورؤية واضعه ولكل منها إيجابياته وسلبياته، وكان أكبر تحدٍ فيها جميعاً أن يُطلب من الدارس أن يقرأ بعض الكلمات والجمل دون أن يكون قد تعرض أو درس بعض حروفها، فأنى له ذلك؟ أمّا طريقة صاحب هذه السطور التي بنيت على خبرة نظرية لسانية وعملية تطبيقية، نافت العقدين من الزمن تقوم على بناء منهجي منظم، فيمكن القول بأن خطوات تدريس النّظام الصوتي لا بد أن تمر في المراحل الآتية:

- **العرض والتقديم**
- **الاستماع والترديد**
- **التعرف والتقليد**
  - تقديم الأصوات بمواقعها المختلفة
  - تقديم الأصوات مع الحركات القصيرة
  - تقديم الأصوات مع الحركات الطويلة

١-انظر الملحق والترتيب النهائي والمفصل للحركات والحروف.

- **الشّرح والتفسير**
- **التجريد الصوتي والكتابي**
- **الربط والوصل**
- **التحرير والنسخ والكتابة**
- **التمييز الصوتي:** كما في مطر ومطار وجّد وجاد وبر وبير وجد وجيد وبُر وبور وجُد وجود.
- **المحاكاة والتكرار**
  - في البيت ثم في الفصل
  - الفردي والزوجي الجماعي
- **التهجي والقراءة**
- **الإنتاج الشفوي**

الصعوبات المتوقعة في تدريس النّظام الصّوتي العربي

لعل غياب بعض الأصوات العربية التي تنماز بها عن اللغات العالمية تعد من التحديات الأولى التي تواجه متعلمي العربية من الناطقين بغيرها، في ضوء ما سبق ذكره من استقرار وثبات الجهاز النطقي لديهم بعد اكتساب لغتهم الأولى، فالأصوات غير الموجودة في لغة الدارس الأم تحتاج إلى وعي معلم العربية بالصعوبات التي يمكن أن يواجهها كل دارس بناء على وعيه بلغته الأم من حيث وجود الأصوات العربية المدرّسة في لغته من عدمه، فالصعوبات في إنتاج بعض الأصوات تختلف من دارس إلى آخر، وبالتالي تحتاج إلى رؤية تربوية في كيفية التعاطي مع هذه المسألة، ومع كل طالب مع كل حرف وصوت يدرّس من حيث عدم وضع كل الدارسين في سلة واحدة في مرحلة تدريس النظام الصوتي. وقد أرجع أحمد مختار عمر أسباب هذه الصعوبات المتوقعة إلى:

-اختلاف مخارج الأصوات من لغة إلى أخرى.
-اختلاف التجمعات الصوتية المسموح بها من لغة إلى أخرى.
-اختلاف مواضع النبر والتنغيم والإيقاع من لغة إلى أخرى.
-اختلاف العادات النطقية من لغة إلى أخرى[1].

١-أحمد مختار عمر(١٤٠١هـ). الدراسات الصوتية وتعلّم اللغة العربية للأجانب، ضمن منشورات وقائع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مكتب التربية العربي لدول الخليج: ٨٣

وقد قام الفاعوري وأبو عمشة بتقسيم أصوات العربية إلى أقسام ثلاثة من حيث السهولة والصعوبة، هي[1]:

المجموعة الأولى: وهي مجموعة الأصوات المشتركة مع لغات الطّلبة وخاصة مع اللغة الإنجليزية، لذلك لا نتوقع أيّة صعوبة تذكر، إذا ما استطعنا تقديمها بصورة منطقية مناسبة، ومن خلال تدريبات لغوية مدروسة، وتتمثل تلك الأصوات في : ب / ت / ج / د / ر / ز / س / ش / ف / ك / ل / م / ن / و / ي / .

المجموعة الثانية: إنَّ أصوات هذه المجموعة في الغالب ليست في مخارج لغات الدراسين الصوتية، لكن هناك ما يقاربها في المخرج والصوت، وكلّ ما تحتاجه هذه الأصوات تقديمها بعناية كبيرة وتركيز شديد، فضلاً عن الاعتماد الهائل على التدريبات المكثفة، والتعزيز، وتتمثل هذه الأصوات في: / أ / ث / خ / ذ / ط / ظ / ص / ض / غ / .

المجموعة الثالثة: تستحق هذه الفئة من الأصوات أن نطلق عليها إشكالاً في تعليم العربية، ويُلحظُ فيها مدى صعوبة تعلّم بعض الطلبة لبعض هذه الأصوات التي توصف – أحيانا – بأنها تمثّل مشكلة لغويّة لديهم، وتتمثل هذه الأصوات في: / ح / ع / ق / هـ / .

أما أبرز التحديات الصوتية التي قد تصعب أو تُشكل على بعض متعلمي العربيّة لما تتطلّبه من جهدٍ لغوي كبير من الطالب والمدرس في الوقتِ نفسه، فقد حصرها الفاعوري وأبو عمشة في الآتي[2]:

أولاً:ظاهرة الصّوائت القصيرة والطويلة، وتتمثل هذه الصعوبة في عدم القدرة أحياناً على التمييز بين صائت الفتحة بالمقارنة مع ألف المد، أو الضّمة مع واو المدّ، أو الكسرة مع ياء المدّ.

ثانياً:امتازت اللغة العربية بظاهرة التنوين عن بقيّة لغات العالم، ولذلك فإنّ تفرّد العربية بهذه الظاهرة يحتاجُ إلى وقتٍ طويلٍ حتى يتمكّن الطالب من إتقانها، بالإضافة إلى تماثلهما الكتابي مع حرف النون ونطقها مما يزيد من صعوبة تعلّمها لدى المتعلّم الأجنبي.

١–عوني الفاعوري وخالد أبو عمشة، (٢٠٠٥). تعليم العربية للناطقين بغيرها: مشكلات وحلول، مجلة دراسات: العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد ٣٢، العدد ٣: ٤٨٨

٢–نفسه:

ثالثاً:ظاهرة التشابه الصوتي بينَ صوت الألف الممدودة والمقصورة، إذ إنّ صوتيهما متقاربان من بعضهما البعض، فيصعبُ على الدارس الأجنبي التمييز بينهما أحياناً.

رابعاً: ظاهرة تعدّد تأدية الأصوات (تفخيمها، ترقيقها، تسهيلها، تخفيفها) التي ينتج عنها خلط لدى الدارسين بين الصوت المنطوق وشكله المكتوب، سواءً أكانَ ذلك بسبب طريقة الأداء اللغوي المتأثرة باللهجة، أم اقتران ذلك الصوت بالضّمة، أو مجاورته لصوت مفخّم.

خامِساً: ظاهرة اختلاف بعض الأصوات نطقاً وكتابةً، وتمثّل التاء مع الهاء هذه الظاهرة، بالإضافة إلى مسألة التّاء المفتوحة وخلطها بالتّاء المربوطة.

سادساً:ظاهرة إلصاق «أل التّعريف» بنوعيها: الشمسية والقمريّة، والنّطق باللام وعدم النّطق بها، حيث تعدّ من صلب الإشكالات الصوتية التي يواجهها متعلمو العربية، خاصة في أدائها الصوتي في حالة بدء الجمل بها أو في حالة كونها في أواسط الجُمل، وتمثّل هذه الظاهرة اللغوية صعوبة لدى المتعلمين لسببين لغويين، هما:

اشتراك النوعين بالشكل الكتابي (الرسم الإملائي).

ارتباط نطق اللام بطبيعة الصوت الذي يأتي بعدها.

سابِعاً: ظاهرة تأدية صوت الهمزة المتعدّد، واختلاف العلماء في تحديد القاعدة الإملائية التي تحدد شكلها الكتابي؛ أدّيا إلى تعقيد المسألة، فبعض العلماء الصرفيين اعتمد حركة الهمزة ذاتها، وبعضهم الآخر رأى أنّ حركة ما قبل الهمزة هو المعيار في تحديد شكل كتابة الهمزة. ولذلك فإنّ على الطّالب في ظلّ هذه الحالة معرفة هاتين القاعدتين حتى يتمكن من إتقان كتابتها، وكما أنّ طرق التأدية النّطقيّة المتعدّدة لهذا الصوت، زادَ من صعوبة تعلّم هذا الصوت، فإنّ العربيّة الفصحى أوجدت مظاهر تحوّل له كثيرة، كما فعلت اللغة الدّارجة.

ثامِناً: همزتا الوصل والقطع وأداؤهما الصوتي، يُلحظ بوضوح ظهور هذه المشكلة لدى متعلّمي العربية. وهي مسألة صوتية في شكلها الخارجي، مع إغفال بعدها المعرفي ذي الجانب التركيبي للغة.

تاسِعاً: ونذكرُ أخيراً بعض الأصوات التي ترافق بعض الكلمات من غير تمثّلها كتابيّاً، نحو بعض أسماء الإشارة وغيرها.

ويمكن للباحث أن يضيف أيضاً ظاهرة التشديد في العربية، لدى قرنها لدى الدارسين

في الكلمات التي تسمح بتوالي الحرف نفسه إذا كان الأول غير ساكن، كما في قِطط، وسكك، وبسس، فهي من القضايا الملبسة على غير الناطقين بالعربية. فضلاً عن صعوبة التمييز أحياناً بين الحروف المتشابهة كالتاء والطاء والدال والضاء إلخ مما يفضي إلى تحقيق اللبس واختلال المعنى وضياع الرسالة، وأذكر أخيراً مسألة صعوبة الوقف بالسّكون. وعدم التمييز في بعض الأحيان بين الياء والواو في كونهما صامتين أم صائتين. ولا شك أن الحركات الصرفية والنحوية تعد إحدى التحديات التي تواجه متعلمي العربية من الناطقين بغيرها، ومنها كذلك صعوبة التمييز بين التاء المفتوحة والمربوطة، وظاهرة التشديد.

أمّا طرائق معالجة المشكلات الصوتية فمن أبرزها:

- امتلاك الرؤية في تقديم النظام الصوتي.
- توظيف الأبجدية الصوتية الدّولية في الكتابة حيث إنها تمثل الصوت المنطوق تمثيلاً دقيقاً، فكل صوت أو مورفيم له وحدة كتابية واحدة.
- التّدرج في تقديم الأصوات.
- أصوات جديدة في كلمات سهلة أو مألوفة أو محسوسة.
- تقديم الأصوات في كلمات ليست معقدة ولا طويلة.
- توظيف الثنائيات الصغرى من أجل التمييز بين الفونيمات والألفونات.
- توظيف الصور والفيديوهات الكرتونية المتحركة والحقيقية في إنتاج الأصوات.
- إجراء التدريبات الميكانيكية بشكل يومي في بدايات الدروس أو نهاياتها.
- استخدام المواقع الإلكترونية والأجهزة الحديثة ومختبرات اللغة التي تتيح محاكاة الأصوات إلكترونياً.

مبادئ وتوجيهات وإرشادات في تعليم النظام الصوتي

-ضرورة أن يلّم مَن سيقوم بمهمة تدريس النظام الصوتي بالأصوات العربية ومخارجها وصفاتها.

-الوعي بأن مدارج الأصوات تختلف من لغة إلى أخرى، وبالتالي توجد أصوات في العربية لا توجد في لغات الأمم الأخرى، وعليه ينبغي الاحتراس في كيفية تدريس هذه الأصوات والتعامل معها.

-الانطلاق من الصوت إلى الكتابة في التدريس وليس من الكتابة إلى الصوت كما يجري في معظم الأحيان.

-لا أنصح باستخدام الكتابة الصوتية في تعليم العربية للناطقين بغيرها ـ ذلك أن جل الدارسين ليس لديهم إلمام بها، بحيث يصبح الأمر عبئاً إضافياً وليس عاملاً مساعداً ـ حيث عليه في هذه الحالة تعلّم أبجدتين وليس أبجدية واحدة، فليكن التركيز والاهتمام على الكيفية التي تجعل المتعلم يتعلّم الأصوات العربية بصورها المرسومة لها.

-الهدف الأساس هو الصوت نطقا وكتابة وليس وصفاً وشرحاً له.

-تسجيل أصوات الدارسين على أي نوع من الأجهزة الحديثة والذكية بإزاء الأصوات ذاتها من قبل ناطق باللغة لكي تساعد المتعلم على المقارنة وتحديد كمية التقارب والتباعد بين صوت ابن اللغة وصوت المتعلّم.

-أن يكون التمثيل الصوتي واضحاً بيناً خالياً من العيوب، وأن يكون متنوعاً، فلا تقتصر التدريبات الصوتية على صوته فلا بد من التنويع ما بين ذكر وأنثى وصغير وكبير وقريب وبعيد إلخ.

-القرن بين الصوت المنطوق والرسم المكتوب.

-تعزيز عملية تدريس الأصوات بالاستماع ثم الاستماع ثم الاستماع ومن ثم توظيف أكثر من حاسة في النشاط الواحد أو حواس مختلفة في أنشطة مختلفة، فضلاً عن العمل الثنائي والجماعي في إنتاج الأصوات، والتمارين المزدوجة سمعاً وكتابة.

-من المفيد أن يستخدم معلم العربية للناطقين بغيرها بعض الإشارات اليدوية التي تساعد على التواصل في ظل قلة عدد المفردات التي يملكها الطلبة في هذه المرحلة[1]، كإشارة للتكرار الفردي وأخرى للزوجي وثالثة للجماعي، ورابعة للاستفهام، وخامسة للتوقف، وسادسة للاستمرار إلخ.

-توظيف المواقع الإلكترونية التفاعلية في تعليم النظام الصوتي، خاصة تلك التي تحاكي إنتاج الطالب بإنتاج أبناء اللغة.

-تجنب تدريس الأصوات معزولة أو خارج سياق الكلمة والجملة.

-توفير التغذية الراجعة المستمرة في أثناء اكتساب الأصوات.

---

١ -محمد علي الخولي. أساليب تدريس اللغة العربية، دار الفلاح للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ١٩٩٨: ٥٤.

-المتعلم هو المسؤول الأول في اكتساب الأصوات وتعلمها ودور المعلم يقتصر على التوجيه

-الحديث بشكل واضح ومتقن دائماً

-الاعتماد على الدارسين في أداء كثير من المهمات في البيت ومتابعتها في الفصل.

-تعليم الأصوات عملية مستمرة ليس فقط في مرحلة تدريس النظام الصوتي بل طوال عملية اكتساب اللغة العربية حيث ينبغي أن يحظى النظام الصوتي للغة العربية بعناية فائقة عبر كل المستويات اللغوية وليس فقط في المستويات المبتدئة كما هو الحال -وللأسف- في برامج تعليم العربية من المستوى المبتدئ إلى المتميز لأن اللكنة التي يمكن أن ترافق المتعلم الأجنبي هي التي ستجعل من يستمعون لمتعلم العربية من أن يميزوا في كونه عربياً أم لا.

-تبديد القلق الذي سوف يساور كثير من الدارسين في عدم قدرتهم أو تمكنهم من تعلّم لغة جديدة، ويمثل اكتساب النظام الصوتي ذروة سنام هذا القلق.

-مراعاة الوشائج التي تربط بين الجانب الفوناتيكي من حيث موضع النطق وميكانيكيته والجانب الفنولوجي في إنتاج عملية الأصوات من قبل المعلّم والمتعلم على حدٍ سواء[١].

-التفريق بين تدريس الأصوات المشتركة في اللغات العالمية وتلك التي تنفرد فيها العربية فقط.

-توظيف الصورة في تقديم الأصوات فضلاً عن المعينات السمعية والبصرية بكل أنواعها التقليدية والحديثة.

-أن يكون الاهتمام بالتدريبات الصوتية الأدائية – سمعاً ونطقاً – أكثر من الكتابية على أهميتها.

-تعليم الأصوات عملية مستمرة ليس فقط في مرحلة تدريس النظام الصوتي بل طوال عملية اكتساب اللغة العربية.

-توظيف الألعاب اللغوية كصنع الكلمات من الحروف وإعادة ترتيبها، والكلمات المتقاطعة، وإيجاد الكلمات المعبرة عن الصور والألغاز والأحاجي.

١-انظر لمزيد من التفاصيل حول ذلك: ابتسام جميل. الأصوات الصعبة في نطقها وإدراكها لمتعلمي العربية من الناطقين بغيرها: مفاهيم صوتية وتقنيات تعليمية لتدريس الأصوات الحلقية والمحلّقة، مجلة الجامعة الإسلامية سلسلة الدراسات الإنسانية، المجلد الثامن عشر، العدد الثاني، ونيو ٢٠١٠: ٧٦١ وما بعدها.

-التمتع بالمرونة لإجراء التغيير في الأوقات المناسبة في أثناء تدريس النظام الصوتي.

-الخبرة تقود إلى اكتشاف وتمييز الأخطاء التي يمكن أن يقع فيها دارسو العربية من أخطاء بحسب بلدانهم، فعلى سبيل المثال يصعب على الصينيين نطق حرف اللام في حين يصعب على اليابانيين نطق حرف الراء، والأكراد ينطقون الضاد زاياً، والأتراك ينطقون الثاء سيناً، والألمان ينطقون الزاي سيناً، ويصعب على الأمريكيين والأوروبيين التفريق بين الهمزة والحاء.

-التنويع في الخطوط العربية في تقديم الحروف لتحقيق الألفة والإتقان دفعاً للظن بأن اختلاف كتابة بعض الحروف بسبب نوعية الخط لا تغير من حقيقته وماهيته.

-الطالب هو محور التعلّم في دروس الكتاب من أولها إلى آخرها، ويقتصر دور المدرس على كونه موجها وميسراً.

تصحيح الأخطاء في النّظام الصوتي

يمكن أن يكون دور معلّم العربية في هذا الوقت حافزاً ودافعاً نحو حب العربية وتعلمها والاستمرار فيها، أو عاملاً حاسماً في كرهها والابتعاد عنها، ويعد تعليم الأصوات وفق رؤية كما سبق القول العامل الحاسم في اكتساب النطق الصحيح للأصوات العربية سواء انتقل الدارس إلى بيئة عربية أولا، وننبه هنا إلى أن المتعلم لا يحتاج إلى معرفة صوتية نظرية واسعة إنما يكفيه قدر معين من التدريب المتصل، أمّا من جهة المعلّم فيجب أن يستعين بالدراسات الصوتية وأن يمتلك المهارة في اكتشاف الخطأ وتوجيه الدارس نحو النطق السليم بطريقة علمية[١]. لكن ينبغي الموازنة بين الطلاقة والدقة، وامتلاك رؤية في موضوع التعامل مع الأخطاء وتصحيحها، خاصة في هذه المرحلة التي تختلف عن مراحل التعلّم الأخرى لذلك خصصنا هذه الجزئية للحديث عن هذا الموضوع، وكما قال الغريبي فهذا الموضوع من الموضوعات الخلافية بين علماء اللغة ومدرسيها في كيفية تصحيح الأخطاء في النطق، وأبرز سؤالين في هذا المجال هما: متى تصحح أخطاء النطق؟ وكيف تصحح[٢]؟ قبل الإجابة عن ذينك السؤالين لا بد

١-مختار عمر: ٨٤.

٢-سعد الغريبي (١٩٨٦). الأصوات العربية وتدريسها لغير الناطقين بها من الراشدين، مكتبة الطالب الجامعي، الطبعة الأولى: ٨٤.

من التأكيد على ضرورة أن يحاكي الدارسون النماذج الصوتية المعيارية عبر الأجهزة والمواقع الإلكترونية كما سبق القول، ومن ثم يكون التفعيل والتفاعل والإنتاج البيتي والصفي عبر التدريبات التفاعلية والميكانيكية، ويبقى السؤال متى يكون التصحيح النطقي، أقول: يجب على المدرس أن يبقي الطالب مستمراً في حديثه طالما أن الرسالة التي يحاول إيصالها مفهومة، ويقوم المدرس في أثناء ذلك بتدوين ما يقع فيه الدارس من أخطاء من أجل العمل عليها، وتصحيحها، وهكذا مع سائر الدارسين، ويقوم بتوزيع هذه الأخطاء إلى قسمين، قسم عام يؤجل الحديث فيه إلى نهاية الدرس حيث يخصص جزءاً يتناسب وحجم ونوع الأخطاء وقسم آخر يقوم بمعالجته بعد انتهاء كل طالب من الحديث. وحبذا أن يمتلك المدرس أسلوباً تفاعلياً في تصحيح الأخطاء بحيث يوجه الطلبة أنفسهم إلى تصحيحها عبر تأزيم المواقف وتشجيعهم على اكتشافها ومعرفتها، ومما يمكن أن يقوم بعمله أن يطرح الأخطاء على الدارسين ويسألهم عن الطريقة المثلى أو الصحيحة للتعبير عن هذه الفكرة، كما يمكن أن يقوم بعملية التصحيح عبر الحوار من خلال اتباع ما يطلق عليه باستراتيجية إعادة الصياغة لما قاله الطالب ولكن بشكل لغوي صحيح، فينتبه الدارس ويتعلم الأسلوب الصحيح. كما يمكن تخصيص بعض الدقائق في بدايات الدروس أو نهايتها للتدريبات الميكانيكية الصوتية التي لم يسيطر عليها الدارسون بعد. ويمكن أن يكون ذلك فردياً أو ثنائياً أو جماعياً.

الجانب التطبيقي، ويتكون من:

-نموذج لتقديم النظام الصوتي كاملاً بحسب الرؤية السابقة.
-نموذج لتقديم الحركات القصيرة والطويلة: الفتحة والألف.
-نموذج على الحوارات اليومية في أثناء تعلّم النظام الصوتي.
-نموذج لتقديم وحدة صوتية، تتكون من: ج ح خ .
-نموذج للتدريبات الميكانيكية والتفاعلية على الوحدة الصوتية.
-نموذج للقاموس الذي يبنيه المتعلم في أثناء دراسة النظام الصوتي.
-نموذج لمقابلة بين الثنائيات الصغرى.
-نموذج على نافذة القواعد وتسريبها في أثناء تدريس النظام الصّوتي.

رؤية في تقديم النظام الصوتي كاملاً [1]

الوحدة الأولى: الحركات القصيرة والطويلة

التحايا:

السلام عليكم/ وعليكم السلام، مرحباً/ أهلاً وسهلاً، كيف الحال/ الحمد لله بخير

صباح الخير/ صباح النور، مساء الخير / مساء النّور

الفتحة والألف، والكسرة والياء، والضمة والواو، والهمزة

حوار حول: تفضّل/ تفضلي

حوار حول: شكراً/ عفواً

الوحدة الثانية:

الهمزة والباء، والتاء، والتاء المربوطة، والثاء، والنون

حوار حول: مِن أينَ أَنْتَ؟

حوار حول: تشرّفنا

الوحدة الثالثة:

الجيم، والحاء، والخاء

حوار حول: أينَ تسكن/ أين تسكنين؟

قراءة جمل

التنوين

الوحدة الرابعة:

الدال، والذال

حوار حول: لو سمحتَ / لو سمحتِ

١-انظر تطبيق هذه الرؤية في: خالد أبو عمشة (٢٠١٦). تواصل: سلسلة في تعليم العربية للناطقين بغيرها - الحروف العربية وأصواتها، دار كنوز المعرفة. عمان، الأردن: ٩ وما بعدها.

حوار حول: آسف، لا أعرف
الراء، والزاي
حوار حول: الطلب بـ أريد = بدّي

الوحدة الخامسة:

الهاء، واللام
ال التعريف
هنا وهناك
هذا/ هذه
هل هذا / هل هذه
هو وهي
الملكية بـ "لـ"

الوحدة السادسة:

السين، والشين
حوار حول: عيد سعيد
أنواع الكلام
الشدّة
الصاد، والضاد
حوار حول: ماذا تفعل؟ ماذا تفعلين؟
الفعل الماضي والفعل المضارع: مقدمة عامة

الوحدة السابعة:

الطاء، والظاء
حوار حول: ماذا تحب أن تشرب؟
أحب/ لا أحب
العين، والغين
حوار حول: عن إذنكم

حوار حول: لازم أروح
حوار حول: مع السلامة
حوار حول: عطلة سعيدة

الوحدة الثامنة:

الفاء، والقاف، والكاف
حوار حول: عندي مشكلة
حوار حول: أحتاج مساعدة
حوار حول: هل عندك/ ليس عندي
الميم، والواو، والياء
حوار حول: لا أستطيع
حوار حول: عندي موعدحوار حول: ما في مشكلة

الوحدة التاسعة:

الشدة: توسعة ومراجعة
التنوين: توسعة ومراجعة
ال القمريّةال الشّمسيّةالجذر والوزن والإعراب
مارسوا القراءةالْـجُمْلة الِاسْمِيَّة والـجُمْلة الفِعْلِيَّة

الوحدة العاشرة:

السؤال؟المذكر والمؤنثالمفرد والمثنى والجمع
المرفوع والمنصوب والمجرور

نموذج لتقديم

الحركات القصيرة والطويلة في اللغة العربية

الوحدة الأولى: الـحَرَكَات القَصيرَة والطَّويلَة

١. الفَتْحَة والأَلِف:

أ. الفَتْحَة:

قَلم	رَأْس	بَقَرة	دَفْتر
قَ Q	رَ R	بَ B	دَ D

ب. الأَلِف:

قارب	راديو	باب	دار
قا	را	با	دا

١ . اسْتَمِعْ وقارِن:

R	رَ	را
Z	زَ	زا
M	مَ	ما
D	دَ	دا
Th	ذَ	ذا

٢ . اسْتَمِع وردِّدْ:

مَكْتَب دَفْتَر قَدَم سَهْم

مَكاتِب دَفاتِر أَقْدام سِهام

٣ . ضَعْ دَائِرَةً حوْل الكَلِمة التي لا تَحْتَوي عَلَى حَرَكة طَويلَة:

مَكاتِب قَدَم سَهْم دَفاتِر أَقْدام دَفْتَر

٤ . ضَعْ دائِرة حَوْلَ الكَلمة التي تَضُمّ الحَرَكَة الطَّويلَة (الألِف):

دَفْتَر مَكْتَب دَفاتِر أَقْدام مَكاتِب قَدَم

٥. ضَعْ الحَرَكَة القصِيرَة (الفَتْحَة) فَوْقَ الحُرُوف الآتِية ثمَّ انطِقْها، كَمَا في المِثَال:

مِثال:

ك =	K	كَ	الصَّوْت: ....
ف =	F	ف	الصَّوْت: ....
هـ =	H	هـ	الصَّوْت: ....
د =	D	د	الصَّوْت: ....
م =	M	م	الصَّوْت: ....
ب =	B	ب	الصَّوْت: ....

٦. أَلحِقْ الحَرَكة الطّويلَة (الألِف) بالحُروف الآتية ثمَّ انْطِقْها، انظر المِثال:

مِثال:

كـ =	K	كا	الصَّوْت: ....
فـ =	F	فـ	الصَّوْت: ....
هـ =	H	هـ	الصَّوْت: ....
د =	D	د	الصَّوْت: ....
مـ =	M	مـ	الصَّوْت: ....
بـ =	B	بـ	الصَّوْت: ....

وحدة حَرْف الجيم والحاء والخاء[1]

حرف ج

لاحِظْ مَواضِعْ كِتابَة الجيم:

أُحِبُّ الدَّجاج.	الثَّلْجُ أَبْيَض.	الـحَجَرُ كَبيـرٌ.	يَأْكُل الأَرْنَبُ جَزَراً.
دَجاج	ثَلْج	حَجَر	جَزَر

ج	ـج	ـجـ	جـ

١ -انتبه إلى أن هذه الوحدة تأتي بعد تقديم وحدة الحروف: ب ت ث ي ن، وبالتالي لاحظ كيفية اشتقاق الكلمات وبنائها في الوحدة السابقة والوحدة الحالية، الأمر الذي سيساعدك على تخيل الأمر في الوحدات القادمة. علماً بأن هذه المنهجية مطبقة في كتاب: سلسلة تواصل: الحروف العربية وأصواتها، سلسلة في تعليم العربية للناطقين بغيرها، دار كنوز المعرفة، عمّان – الأردن، ٢٠١٦.

لاحِظْ حَرْف الجيم مع الحَرَكات القَصيرَة:

الـجَزَرُ لَذيذ.	الـجِدارُ طَويلٌ.	الـجُبْنُ أَصْفَر.	الـحُجْرَةُ واسِعة.
جَزَر	جِدار	جُبْن	حُجْرة

جَ	جِ	جُ	جْ

لاحظ حرف الجيم مع الحَرَكات الطَّويلَة:

هَذا فِنْجانُ شاي.	النُّجومُ جَـميلة في اللَّيل.	السَّجيـنُ خَلْفَ القضبان.
فِنْجان	نُجوم	سَجيـن

جا	جو	جي

تعرف إلى حرف الجيم في الحديث التالي:



تَدْرِيبَات الدّرس الخامِس:

١ . أكِمل كما في المثال:

جـ	ـجـ	ـج	ج
جـ	ـجـ	ـج	ج

٢. أكْمِل كما في المثال:

جا	جيـ / جي	جو
جا	جيـ / جي	جو

٣. أكملْ كما في المثال:

جُبْن	تيجان	جَنيـن	تاج
جُبن	تيجان	جَنيـن	تاج

١. ضَعْ دَائِرَة حَولَ الرَّمْز الصَّحِيح الَّذي تَسْمَعُه في الكَلِمة:

جَ جَا

جُ جُو

جِ جِي

جَ جِ جُ

٢. ضَعْ دائِرَة حَوْلَ رَمْزِ الصَّوت الذي تسمعه في أوَّل الكَلِمة:

ج ب ن

ث ت ج

ن ج ب

ج ت ت

٣. أكْمِلْ الكَلِماتِ الآتية بِكِتَابَة شَكْل حَرْف الجِيم المُنَاسِب:

..ـزَر حَـ..ـر ثَلْـ.. دَجَا..

٤.رَكِّب الحُرُوف الآتِية لِتُصْبِح كَلِماتٍ مفيدة:

ـبْ	جـُ	ـن	.....
ـا	ج	تـ	.....
ـا	بـ	ب	.....

٥- صِل الحروف:

جُ + ب + ن + ة = ______

جَ + نْ + ب= ______

ج + ا + نِ + ب = ______

ت + ا + ج= ______

ت + ي + ج + ا + ن= ______

أَ + جِ + بْ= ______

جُ + ب + ن= ______

أَ + جْ + ب + ا + ن= ______

جَ + ب + ا + ن = ______

تُ + ج + ي+ ب = ______

تُ + ج + ا + ب = ______

١ - اِقْرَأ الكلمات التّالية:

جَنا	جاب	جيب
جون	تاج	تيجان
جيران	جُبْن	جَبان
جَنْب	جانِب	جَنَبات
جَنيـن	جِت	أَجْنَبي
أَجانِب	أَجاب	جُبْنة

حَرْفُ الـحَاء ح

لاحِظْ مَواضِعْ كِتابَة الحاء:

هَذا حِزامي.	نَأْخُذُ العَسَلَ مِنَ النَّحْلة.	الـملْحُ في العُلْبَةِ.	التُّفّاحُ في السّلّةِ.
حِزام	نَحْلة	مِلْح	تُفّاح

حـ	ـحـ	ـح	ح

لاحِظْ حَرْف الحاء مع الحَرَكات القَصيرَة:

تُعْطي النَّحْلةُ العَسَلَ.	الـحُبوبُ مُلَوَّنة.	هذا حِزامي.	الـحَقيبةُ سَوْداء.
نَحْلة	حُبوب	حِزام	حَقيبة

حْ	حُ	حِ	حَ

لاحظ حرف الحاء مع الحَرَكات الطَّويلَة:

الـحيتانُ في البَحْرِ.	الـحوتُ في البَحْرِ.	الـحارِسُ أَمامَ البِناية.
حيـتان	حوت	حارِس

حي	حو	حا

تعرف إلى حرف الحاء في الإعلان التالي:

تتشرف

حلويات النجاح

بدعوتكم لـحضور الإفتتاح الكائن في دوار الحاووز/ الزرقاء

الزمان: الحادية عشرة صباحاً العاشر من حزيران

المكان: دوار الحاووز

نسعد بـحضوركم

تَدْرِيبَات الدّرس السّادِس:

١. أكمِل كما في المثال:

حـ	ـحـ	ـح	ح
حـ	ـحـ	ـح	ح

٢. أكْمِل كما في المثال:

حا	حيـ / حي	حو
حا	حيـ / حي	حو

٣. أكملْ كما في المثال:

حُب	بَحْث	حبيب	حُبوب
حُب	بَحْث	حَبيب	حُبوب

١. ضَعْ دائِرَة حولَ الرَّمْز الصَّحيح الَّذي تَسْمَعُه في الكَلِمة:

حُ حَ حِ
حُ حَ حِ
حَ حَا حِ
حِي حُ حُو

٢. ضَعْ دائِرَةً حَولَ الكَلِمَة الَّتي تَحْتَوي على حَرْف الحَاء مَتبُوعاً بِحَرَكة طَويلة:

حاجِب حِزام طَحيـن حُبوب بُحور حاجِب

٣. أكْمِلْ الكَلِمات الآتية بِكِتَابَة شَكْل حَرْف الثَّاء المُناسِب:

..ـزام نَـ..ـلة مَلْـ.. تُفَّا..

٤. حَلِّل الكَلِمات الآتية إلى حُروفها الأصلية:

حِجابـي					
أَجْنبي					
جُبْنة					
حُبوب					
حبيبي					

٥- اِقْرَأ الكلمات التّالية:

حُب	حَبيب	حَنون
حَنيـن	حَنان	حُبوب
حِجاب	حَجَبَ	حاجِب
حَثيث	بَحْث	تَـحت
بُحوث	حاج	حَجيج
نَحيب	حوت	حيتان
نَجَحَ	نجاح	ناجح
جَنَحَ	جناح	أَجْنِحة
نَحْنُ	أَحْتاج	حاجة

٦- صِل الحروف:

حَ + ب + ي + ب = ______________________ .

حِ + ج + ا + ب = ______________________ .

ح + ن + و + ن = ______________________ .

تَ + ح + ت = ______________________ .

حَ + ج + ي + ج = ______________________ .

بَ + حْ + ث = ______________________ .

بُ + ح + و + ث = ______________________ .

ح + ا + جِ + ب = ______________________ .

أُ + حِ + ب = ______________________ .

أَ + خْ + بَ + بْ + تُ = ______________________ .

حَرْفُ الخَاء خ

لاحِظْ مَواضِعْ كِتابَة الخاء:

هَذا خَروفٌ صَغيـرٌ.	هَذا مَـخْبَزٌ كَبيـرٌ.	هذا مَطْبَخٌ جَـميلٌ.	هذا صَاروخ سَريع.
خَروف	مَـخْبَز	مَطْبَخ	صَاروخ

خـ	ـخـ	ـخ	خ

لاحِظْ حَرْف الخاء مع الحَرَكات القَصيرَة:

هَذِهِ خَيْمَةٌ سَوْداء.	هذا خِيار أَخْضَر.	هذا خُبْز طازِجٌ.	هذا مَـخْبَز كَبيـر.
خَيْمة	خِيار	خُبْز	مَـخْبَز

خَ	خِ	خُ	خْ

لاحظ حرف الخاء مع الحَرَكات الطَّويلَة:

هذا خاتم ماسيّ.	هَذِهِ صُخورٌ ضَخْمة.	هَذا نَخيلٌ طَويلٌ.
خاتم	صُخور	نَخيل

خا	خو	خي

تعرف إلى حرف الخاء في الإعلان التالي:

تعلن
شركة سعودية كبرى لصناعة
المطابخ والمنتجات الخشبية
ذات علامة تجارية مشهورة

عن طلب موزعين في مناطق المملكة الرئيسية لإستيعاب الطاقة الانتاجية لخطوط الإنتاج الحديثة للمطابخ والخزائن الخشبية والاسطح على ان يكون للموزع :

- خبرة في سوق الاثاث .
- معرض بمساحة ٥٠٠م٢ تقريباً .
- اعداد دراسات السوق .

على الراغبين التقدم بإرسال طلباتهم على البريد الالكتروني التالي :
saudijoinery@yahoo.com

تَدْرِيبَات الدّرس السّابع:

١. أكمل كما في المثال:

خـ	ـخـ	ـخ	خ
خـ	ـخـ	ـخ	خ

٢. أكْمِل كما في المثال:

خا	خيـ / خي	خو
خا	خيـ / خي	خو

٣. أكملْ كما في المثال:

خاب	تَـخْت	بخ	خوخ
خاب	تَـخْت	بخ	خوخ

٤. ضَعْ دَائِرَة حَولَ الرَّمْز الصَّحِيح الَّذي تَسْمَعُه في الكَلِمة:

خَ خا
خُ خو
خِ خي
خَ خِ خُ

٥. ضَعْ دائِرَة حَوْلَ رَمْزِ الصَّوت الذي تسمعه في أوَّل الكَلِمة:

ج خ ح
خ ح ج
ج خ ج
ح ج خ

٦. أَكْمِلْ الكَلِمَات الآتية بِكِتَابَة شَكْل حَرْف الخَاء المُنَاسِب:

..ـروف　　مَـ..ـبَز　　مَطبَـ..　　صَارُو..

٦. رَكِّب الحُرُوف الآتِية لِتُصْبِح كَلِماتٍ مفيدة:

ـتـ	حـ	أ	ـا	ج	
ـبـ	جـ	ـن			
ـب	حـ	ـبـ	ـيـ		

٧- اِقرَأ الكلمات التّالية:

أَخ
أخي
أُخْت
أَخَوات
خاب
بَخْت
خَبَنَ
ختان
تَـخْت
تـُخوت

٨- صِل الحروف:

أَ + خ = ______________________________

أَ + خ + ي = ______________________________

تَ + خْ + ت = ______________________________

تُ + خ + و + ت = ______________________________

أُ + خْ + ت = ________________________

أُ + خْ + ت + ي = ________________________

نموذج على الحوارات اليومية في أثناء تعلّم النظام الصوتي:

الإِسْتِمـاعُ وَالـْمُحادَثة اِسْتَمِعوا إلى الـْحِوارِ وَمارِسوهُ شَفَوِيّاً:	Listening and speaking

مِن أينَ أنْتَ؟



أ: صَبَاح الخير.

ب: صباح النور.

أ: مِن أَيْنَ أَنْتَ؟

ب: أنا مِن أَمريكا، وأنتَ؟

أ: أنا مِن الأردن.

أ: تشرفنا.

ب: تشرفنا.



أ: مَرحباً.

ب: أهلاً وسهلاً

أ: مِن أَيْنَ أنتِ؟

ب: أنا مِن بريطانيا.

أ: تشرفنا.

ب: تشرفنا.

والآن، مارسوا النشاط مع زميل وزميلة.

نموذج للقاموس الذي يبنيه المتعلم في أثناء دراسة النظام الصوتي:

أُدرُسْ هَذِهِ الكَلِماتِ:

جانِب	جَوانِب	بِجانِب
نَحْنُ		
حُب		
نَجَحَ		
نَجاح		
بِنْت		
بَنات		
أَب		

أَخ
أُخْت
أُحِب
حَبيبي
جُبْن
جُبْنة
أَجْنبي
أَجانِب
حِجاب
أَجابَ

نموذج على مقابلة بين حرفين من الثنائيات الصغرى

اِسْتمعْ إلى صَوْتي التّاء والطّاء في الكَلِمـات الآتية:

صوت ت / ط
تين / طين
تابَ / طابَ
ترف / طَرف
البتّة / البطّة
أمتار / أمطار
التّل / الطل
أمات / أماط
ربتَ / ربطَ
قنوت / قنوط

ضَع دائرة حول الكلمة التي تسمعها:

تاب	طاب
تَرِبَ	طَرِبَ
تَيار	طَيار
تِين	طِين
رَبَتَ	رَبَطَ

أَكْمِل الكلمات الآتية بصوت التّاء أو الطّاء:

يَـ...ـوب	...ـبيب	يَـ...ـبُخ
بُيو...	ضابِـ...	بَيـ...

نموذج على تسْريب القواعد في أثناء تدريس النظام الصّوتي:

نافِذَة عَلى القَواعِد تصريف الفعل المضارع	Window on Grammar Conjugation of the present tense

تعلموا الأفعال التالية:

يَـجْلِسُ	يَـخْرُجُ	يَدْخُلُ	يُريدُ
يَنْزِلُ	يَـجْري	يَمْشي	يَسْكُنُ
يَذْهَبُ	يَشْرَبُ	يَأْكُلُ	يُصَلي
يَكْتُبُ	يقرأ	يَسْجُدُ	يَـحْضُرُ

هو	يَـذْهَبُ	يَـجْلِسُ	يُصَلي	يُريدُ
هي	تَـذْهَبُ			
أنا	أَذْهَبُ			

نحن	نَـذْهَبُ			
أنت	تَـذْهَبُ			
أنت	تَـذْهَبِينَ			

المصادر والمراجع العربية

◆ أحمد مختار عمر . الدراسات الصوتية وتعلّم اللغة العربية للأجانب، ضمن منشورات وقائع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤٠١ هـ.

◆ ابتسام جميل. الأصوات الصعبة في نطقها وإدراكها لمتعلمي العربية من الناطقين بغيرها: مفاهيم صوتية وتقنيات تعليمية لتدريس الأصوات الحلقية والمحلّقة، مجلة الجامعة الإسلامية سلسلة الدراسات الإنسانية، المجلد الثامن عشر، العدد الثاني، يونيو ٢٠١٠.

◆ حسّان تمام. مشكلات تعليم الأصوات لغير الناطقين بالعربية، مجلة معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى، السعودية، ١٩٨٤.

◆ خالد أبو عمشة، وعوني الفاعوري. تعليم العربية للناطقين بغيرها: مشكلات وحلول، مجلة دراسات: العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد ٣٢، العدد ٣، ٢٠٠٥.

◆ راتب قاسم عاشور، و محمد الحوامدة. أساليب تدريس اللغة العربية، دار المسيرة، الطبعة الأولى، عمّان - الأردن، ٢٠٠٣.

◆ رشدي طعيمة. ١٩٩٩.يد سيف، الجامعة الأردنية.رها المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى ضمن سلسة دراسات في تعليم العربية، ١٩٨٥.

◆ سعد الغريبي. الأصوات العربية وتدريسها لغير الناطقين بها من الراشدين، مكتبة الطالب الجامعي، الطبعة الأولى، ١٩٨٦.

◆ عبد الفتاح محجوب. تعليم وتعلّم الأصوات العربية الصّعبة للمعلم والمتعلّم، جامعة أم القرى، وحدة البحوث والمناهج، ١٩٨٩.

◆ عبد اللطيف القاطوع. الأصوات العربية وتعليمها لغير الناطقين بها، رسالة ماجستير غير منشورة، إشراف: الدكتور وليد سيف، الجامعة الأردنية، ١٩٩٩.

◆ علي أحمد الخطيب. بحث ميداني في الدراسات التقابلية في مجال الأصوات العربية، ضمن منشورات وقائع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤٠١ هـ.

◆ محمد الأوراغي. اللسانيات النّسبية وتعليم اللغة العربيّة، الدار العربية للعلوم، ودار الأمان، ومنشورات الاختلاف، الرباط، ٢٠١٠.

◆ محمد حسن باكلا، وجورج نعمة سعد. أصوات العربية وحروفها للناطقين بغير العربية- بوستن، لندن، تايبيه، الطبعة الأولى، ١٩٨٢.

◆ محمد صالح سمك. فن التّدريس للتربية اللغوية، دار الفكر العربي، طبعة جديدة، القاهرة، ١٩٩٨.

◆ محمد علي الخولي. أساليب تدريس اللغة العربية، دار الفلاح للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ١٩٩٨.

◆ محمود صيني، وناصيف عبد العزيز، ومختار الطاهر حسين. مرشد المعلم في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها: تطبيقات عملية، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الطبعة الثانية، ١٩٨٥.

◆ مختار الطاهر حسين. علم الأصوات التطبيقي، جامعة الملك سعود، عمادة البحث العلمي، ٢٠١١.

◆ وليد العناتي. اللسانيات التطبيقية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، الجوهرة، عمّان، الطّبعة الأولى، ٢٠٠٣.

◆ يوسف الخليفة أبو بكر. أصوات القرآن كيف نتعلمها ونعلّمها، مكتبة الفكر الإسلامي، الخرطوم، الطبعة الأولى، ١٩٧٣.

المصادر والمراجع الأجنبية

◆ Morley، Joan (1991). The Pronunciation Component in Teaching English to Speakers of Other Languages، TESOL QUARTERLY، Vol. 25، No. 3، Autumn.

◆ Hunan، David، Editor (2003). Practical English Language Teaching، first edition، Mc Graw Hill.

الفصل الثاني

تدريس المفردات النظرية والتطبيق

د.محمد إسماعيلي العلوي
أستاذ مشارك في النحو واللسانيات التطبيقية
جامعة السلطان مولاي سليمان
كلية الآداب والعلوم الإنسانية
بني ملال - المغرب

تدريس المفردات النظرية والتطبيق

الملخص:

يقدم هذا الفصل أهم الأفكار الأساسية التي تعين الباحثين ومدرسي اللغة العربية للناطقين بغيرها في عملهم، ويعرض لأهم القضايا النظرية الجوهرية والتطبيقية العملية التي تهم بالأساس تدريس المفردات. وكل ما يقدم فيه يرتكز على تجربتين أساسيتين، هما التجربة العلمية الأكاديمية البحثية النابعة من عمق التخصص اللساني اللسانيات التطبيقية وتصوراتها الحديثة في تعليم اللغات الأجنبية، ثم التجربة الفعلية التي تستند إلى معطيات الممارسة الميدانية لمدة لا تقل عن عشر سنوات، مما يجعل أفكار هذا الفصل تتسم بالجدة والموضوعية والتطبيق العملي البعيد عن الافتراضات أو الأفكار صعبة التطبيق.

ويضم الفصل توضيحا لكافة الجوانب التي ترتبط بتدريس المفردات، بدءا بالتحديدات اللغوية والتدقيقات المصطلحية، وأهم المبادئ اللسانية التي تعتبر أساسا لتطبيقات صفية كثيرة، مرورا بقضايا أخرى ذات صلة بعنصر المفردات نرى أنها ضرورية ولا بد لدرس العربية أن يكون ملماً بها، من قبيل موقع هذا العنصر ضمن مواد ومكونات اللغة، وأهميته، وتجلياته.

وسيعزز الفصل بمبحث تطبيقي يعرض لأهم الاستراتيجيات والتقنيات الأساسية التي يمكن لأساتذة اللغة العربية اعتمادها في تدريس المفردات من أجل تعليم فعال وبناء، مع تعزيز ذلك بالرسومات والنماذج التوضيحية، كلما دعت الضرورة إلى ذلك.

المبحث الأول: تدريس المفردات: الإطار النظري

١ – المفردات: التحديد اللغوي واللساني

يستعمل مصطلح (المفردات) في حقل تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها مقابلا لـ Vocabulary في اللغة الإنجليزية. ويعني أيضا "مجموعة من الوحدات الصوتية المؤلفة بطريقة معينة لكي ترمز للأشياء الحسية والأفكار المجردة"[١]. ويرى بعض الباحثين أن «المفردات واحدها مفردة و تقصد بها: اللفظة أو الكلمة التي تتكون من حرفين فأكثر و تدل على معنى سواء كانت فعلا أم اسما أم أداة»[٢]. وهي أي المفردات قائمة من الكلمات المتفرقة التي تستعمل في بداية كل درس من دروس تعليم العربية لغة أجنبية. وهي نفسها التي يتكرر استعمالها في باقي أجزاء الدرس الذي وردت فيه. لهذا، نجدها تتكرر في تدريس المهارات اللغوية (الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة). إنّ الذي يهمنا في تعليم العربية ليس هو حشو ذاكرة المتعلم بكل الكلمات والمفردات التي نجدها في المعاجم اللغوية والتي تعكس التاريخ الطويل لهذه اللغة، وإنما أن نعتمد على ما يفيد الطالب خلال تعلمه، وييسر له فهم الدروس وتطوير كفاءته اللغوية. ومن خصائص المفردات أيضا أنها ليس شرطا أن تخضع للترتيب الألفبائي أو أي ترتيب آخر في كل درس، لأنّ الهدف ليس هدفا معجميا صرفا، وإنما هو هدف تعليمي. فلذلك، لا يهم ترتيبها وفق معيار لغوي أولساني خاص. وليس شرطا ضروريا أن تكون هذه المفردات منتمية إلى حقل معجمي محدد، أو أن تكوّن صلة اشتقاقية أو صرفية أو معنوية في ما بينها دائما، وإنما هي كلمات تتسم بالعمومية[٣] في الأغلب.

١– سلطان، منير (١٩٧٧). بلاغة الكلمة والجملة والجمل. منشأة المعارف الإسكندرية، مصر. ص: ٢٧.

٢– الغالي، ناصر عبد الله. وعبد الحميد، عبد الله (١٩٩١). أسس إعداد الكتب التدريسية لغير الناطقين بالعربية. دار الاعتصام. ص: ٧٨.

٣– يمكن أن تكون المفردات عبارة عن قائمة من الكلمات التي تنتمي إلى حقل واحد، أو خاص إذا كنا في إطار تعليم العربية للأغراض الخاصة.

٢ - أنواع المفردات: حاولت بعض الدراسات والأبحاث أن تصنف المفردات إلى أنواع واختلفت في هذا التصنيف بحسب طبيعة المعيار المعتمد فيه. وقبل أن نقدم تصورنا الخاص في هذه النقطة، سنعرض أولاً للأفكار السابقة في الموضوع.

٢ - ١ - أنواع المفردات في الدراسات اللسانية السابقة: يرى «فوكس أن المفردات في اللغة أنواع خمسة: الكلمات المفردة، والعبارات الثابتة، والعبارات المتغيرة، والأفعال العبارية: الفعل + حرف الجر، العبارات الاصطلاحية[١]. ويمكن أن نتفق مبدئيا مع هذا التقسيم لأنه الأقرب إلى منطق اللغات وتقسيم الوحدات اللغوية فيها. وسنعود لنقرر رأينا بشكل أكثر وضوحا، ونقدم رؤية تأخذ بعين الاعتبار طبيعة المستويات التعليمية أيضا، وليس فقط طبيعة الوحدات اللغوية في اللغة العربية. وحددها زيمرمان في[٢]: مفردات كثيرة الشيوع؛ مفردات أكاديمية عامة؛ مفردات فنية وتقنية تستخدم في مجالات معينة؛ مفردات غير شائعة. ولا يمكن أن نتفق مع هذا التقسيم لأنه اعتمد على طبيعة المفردات بناء على المجال الذي تستخدم فيه، وهو ما قد يفرض علينا إدخال تقسيمات أخرى بناء على هذا.

وحددها ماكّرثي في نوعين فقط، هما: مفردات محتوى ومفردات وظيفية[٣]. وحتى هذا التقسيم لا يمكن التسليم به لأننا سنختلف حتما في تحديد المفردات التي تنتمي إلى النوع الأول والمفردات التي تنتمي إلى النوع الثاني، وهو ما سيشكل صعوبة في بناء مناهج واضحة وميسرة للغة العربية. وهناك من الباحثين من يرى أنها تقسم حسب المهارات اللغوية، فهناك: مفردات للفهم، ومفردات للكلام، ومفردات للكتابة، ومفردات سياقية[٤]. وهذا التقسيم هو أبعد التقسيمات إلى تصورنا لسبب بسيط هو أن مفردات اللغة كل لا يتجزأ؛ إذ لا يمكن أن نسلم بأن هناك مفردات خاصة بالكلام، وأخرى خاصة بالكتابة، وهكذا.. إن اللغة كلٌّ لا يتجزأ، كما أنّ المهارات كذلك، بل إنّ

١- أبو عمشة، خالد حسين (٢٠١٤). المفردات والتراكيب اللغوية عبر المستويات اللغوية لدارسي العربية في ضوء الإطار المرجعي f الأوربي المشترك للغات. (ضمن أعمال المؤتمر الدولي الأول لتعليم العربية، المنعقد في الفترة ٢٢-٢٤ من أبريل،٢٠١٤. من طرف مركز اللغات - الجامعة الأردنية). الطبعة الأولى، دار كنوز المعرفة، الأردن. ص: ٢٤٩.

٢- أبو عمشة، خالد حسين (٢٠١٤) مرجع سابق، ص: ٢٥٠.

٣- أبو عمشة، خالد حسين (٢٠١٤) مرجع سابق، ص: ٢٥٠.

٤- نفسه، ص: ٢٥٠.

أفضل طرق التعليم هي التي تعمل على ربط المهارات بعضها ببعض، وجعلها متكاملة بحيث يؤثر خروج واحدة منها على إنتاجية مهارة أخرى، وإلا كيف سيكون محتوى التعليم والتعلم إذا سلمنا بمثل هذا التقسيم؟ «ومنهم من يرى أنها تتكون من ثلاثية: المعنى والشكل والاستعمال»[1] كما هو الحال عند فريمان لارسن.

٢ – ٢ – تقسيم المفردات: نحو تصور جديد

نتطلق في تقسيم المفردات من محددين اثنين يرتبطان بطبيعة المفردات في أصلها، هما:

– محدد الشكل: وهو محدد أساسي لا يمكن تجاوزه، بل ما سميت المفردة بهذه التسمية إلا لإفرادها (كلمة واحدة)؛ فلا يمكن أن نتجاهل هذا المحدد لأنه معيار متأصل في المفردة. لذلك، يمكن القول إن كل كلمة (منفردة) تدخل في دائرة المفردات. ويمكن أن ندرج بناء على هذا المحدد الكلمات الآتية: (الأفعال بأنواعها – الحروف بأنواعها – الأسماء بأنواعها، عدا أسماء الأعلام والمدن– الضمائر – الظروف بأنواعها – الروابط).

– محدد المعنى: الكلمة أو المفردة في اللغة هي كل ما دل على معنى مفرد، أو وضع لمعنى مفرد. لذلك، سنجد أنفسنا – بالإضافة إلى الأنواع السابق ذكرها في المحدد الأول – أمام أنواع أخرى من المفردات وضعت لمعنى مفرد، وإن كان شكلها يتضمن مفردتين أو أكثر. وهنا يمكن أن ندرج العبارات اللغوية والعبارات المسكوكة والمتلازمات اللغوية. فهذه الأنواع، وإن كانت لا تحترم معيار الشكل (مفردة واحدة) إلا أنها في مقامها، لأنها:

أولا: تدل على معنى مفرد بعينه دون غيره؛

ثانيا: لا يمكن النظر إليها أو استعمالها إلا مجتمعة بذلك الكل؛

وعليه، يمكن أن نحصر الكلمات التي تدخل ضمن دائرة المفردات التي تعتمد في تدريس العربية للناطقين بغيرها في:

– الأسماء: ولا نعني بها أسماء الأعلام مثل (أحمد – محمد – خالد – زينب – خديجة)، لأنها مما يعلم بالضرورة. وكذلك أسماء الدول والمدن (الدار البيضاء – نيويورك – الأردن..)؛ فهذه لا تدخل ضمن دائرة المفردات لأنها لا تطرح مشكلا على

---

١ – نفسه، ص: ٢٥١.

مستوى تعليمها أو تعلمها. كما أنه ليس له مقابل في اللغات الأخرى. إن الأسماء التي تدخل في دائرة المفردات هي أسماء الأشياء والموجودات والتمثلات والمفاهيم، سواء ما دل منها على مفرد أو جمع، مثل (الحياة – الدنيا – الحرية – الناس – الفواكه – الأشجار – أسد – جمل – كلب..)؛

– الأفعال ومصادرها: وهي عادة ترتبط بالأفعال ارتباطا وثيقا، لذلك نجدهما عادة مقرون بعضهما ببعض؛

– الضمائر: لأن متعلم العربية يحتاج إليها بشكل أساسي في كل جملة أو تعبير، فهو إما أن يتكلم عن نفسه (ضمائر الذات: أنا نحن)، أو أن يتكلم مع غيره (ضمائر المخاطب: أنتَ / أنتِ / أنتم / أنتنّ / أنتما) أو أن يتكلم عن غيره (ضمائر الغائب: هو / هي / هما / هم / هنّ)؛

– المشتقات: أسماء الفاعل وأسماء المفعول، والصفات والنعوت؛

– الألوان؛ (أحمر / أخضر / بُني / بنفسجي ..)

– الظروف بأنواعها؛ (ظروف الزمان والمكان: تحت – أمام – وقت – حين..)؛

– الحروف بأنواعها؛ فهي لا تقل أهمية أيضا عن الأسماء ولا عن بقية المفردات الأخرى. إنها أساسية في التعبير والتراكيب اللغوية، خاصة عندما تقترن مع بعض الأفعال مثل (حصل على – ذهب إلى – جاء من – أسافر في / على متن / تخرّج في..)؛

– الروابط، من قبيل (لكن – لذلك – لهذا – من أجل ذلك..).

في ما يلي، سنقف عند تحديد بعض المصطلحات التي قد تطرح مشكلا في التعريف، من جهة، وفي علاقتها بالمفردات من جهة ثانية، في العنصر الموالي.

٣ – مفاهيم أخرى مرتبطة بالمفردات:

٣ – ١ – المتلازمات اللغوية:

نعني بالمتلازمات اللغوية الكلمات التي تكون مصاحبة لمفردة ما، فتصير وكأنها ملازمة لها دائما وأبدا. ويمكن الحديث عن نوعين من هذه المتلازمات اللغوية، هما:

أ. المتلازمات لزوما تاما: ونعني بها المفردات التي لا يمكن أن تستعمل إلا مع مفردة بعينها دون غيرها، فتصير المفردتان وكأنهما كلمة واحدة لتلازمهما المعنوي الشديد الذي يمنعه استعمال إحداهما مع كلمة أخرى. من ذلك مثلا: (صاحب الجلالة / فخامة

الرئيس / سمو الأمير / سعادة الوزير / السيد المدير).

ونجد هذا في الألوان، مثلا: (أبيض ناصع؛ أحمر قان؛ أزرق فاتح / داكن). من صور اللزوم التام أيضا بعض الأفعال التي لا يمكنها أن تستغني عن حرف تابع لها، مثل (مرّ بـ / مرّ من)؛ ((حصل على / تخرّج من / سافر إلى..)؛ فهذه الأفعال لا تستعمل إلا مقترنة بحرف من حروف الجر. لذلك لا ينبغي للمدرس أن يدرس مثل هذه الأفعال منفصلة عن حروفها. كما لا تستعمل بعض النعوت إلا مع مفردات بعينها، مثل: (فقر مدقع / ثراء فاحش / فرصة ذهبية / عواقب وخيمة / أمطار رعدية / شاهد عيان / مصدر موثوق / دليل قاطع). وتنطبق المتلازمات اللغوية التامة أيضا على الأصوات الخاصة بالحيوانات أو الأشياء، كقولنا: (نقيق الضفادع / صهيل الفرس / نباح الكلب / نهيق الحمير / ومواء القطط – فحيح الأشجار – خرير المياه – زقزقة العصافير..)؛ لأنّ هذه الأصوات ملازمة للحيوان الخاص بها لزوما فطريا خِلقيا، ولا يمكن أن تستعمل مع بعضها البعض.

ب. المتلازمات لزوما غير تام: ونعني بها بعض الأفعال التي تستعمل حينا بحرف، وأحيانا من دونه. ويكون السياق التركيبي هو المحدد لهذا الاستعمال، كما في قولنا:

خرجت من الجامعة / خرجت صباحا؛

وصلت إلى المدينة / وصلت في المساء؛

كما نجد بعض المفردات تستعمل كثيرا مع بعض الأوصاف لكن دون أن تكون ملازمة لها لزوما تاما، مثل: (رأي سديد) والتي يمكن أن نعوضها بـ (رأي صحيح / خاطئ)؛ أو يمكن استعمالها منفردة دون وصف، كما في: (هذا مجرد رأي / هذا رأي، وهناك رأي آخر..).

٣ – ٢ – العبارات اللغوية:

نعني بها كل وحدة لغوية مكونة من كلمتين، في الأغلب أو أكثر، لأنها تشكل مجتمعة معنى مفردا بعينه. ولأنّ المفردات أيضا عبارة عن معان فردية نرى ضرورة أن تلحق كل (عبارة لغوية) بدائرة العناصر اللغوية عامة، وبدائرة المفردات خاصة. من ذلك عبارات من قبيل:

السلام عليكم – وعليكم السلام – في أمان الله – مع السلامة – إلى اللقاء – يرحمك الله – الله يرحمه – الحمد لله – من فضلك – بارك الله فيك – ما شاء الله – لا حول ولا قوة إلا بالله..

نلاحظ أنّ معاني هذه العبارات لا يمكن أن تتم إلا بتآلف كلماتها مجتمعة. وما يهم في تدريسها، إذن، تقديمها باعتبارها معنى واحدا حسب السياقات التواصلية التي تستعمل فيها في التواصل الاجتماعي اليومي.

٣ – ٣ – العبارات المسكوكة:

يمكن الحديث أيضا عن هذا النوع من العبارات التي اصطلح عليها أهل اللغة تسمية «العبارات المسكوكة. إنها عبارات موجزة في لفظها، منغلقة على نفسها بحيث لا يمكن تغيير كلماتها، محددة في معناها. والعبارات المسكوكة موجودة في كل اللغات، ويمكن أن نقدم أمثلة عنها في اللغة العربية في: لقي مصرعه ولقي حتفه؛ وليت شعري، وبين المطرقة والسندان، وسياسة العصا والجزرة، وشد الحبل، و– حللت أهلا، نزلت سهلا ..، ويمكن إدخال مثل هذه العبارات في دائرة المفردات كذلك لأنه لا ينظر إليها مجزأة لأن معناها يتحدد بتضافر عناصرها ومكوناتها مجتمعة.

٣ – ٤ – التراكيب اللغوية:

وتعتبر من المصطلحات الأخرى التي تحتاج إلى توضيح، تفاديا لأي خلط مع المصطلحين السابقين. لذلك، نعتقد أنّ هذا المصطلح لا يمكن ربطه ربطا مباشرا بالمفردات، خلافا لمصطلح (العبارات اللغوية) كما بينا أعلاه. وإنّ الحديث عن التراكيب يعني الحديث عن الجملة، والحديث عن الجملة يقتضي بالضرورة الحديث عن القواعد النحوية التي تدخل في بناء مكوناتها، وهذا له مقام آخر. صحيح إن المفردات تعد الأساس الأول للتراكيب (وللمهارات اللغوية أيضا)، لكن لا يمكن الجمع بينهما هنا – منهجيا على الأقل – كما جمعنا بين المفردات والعبارات اللغوية وبينها وبين المتلازمات اللغوية، وكذلك حتى لا نتدخل في ما ستتولاه فصول أخرى من هذا الدليل بالتحليل والمعالجة. أما كيف نربط بين المفردات والتراكيب اللغوية في التدريس، فهذا شيء آخر يمكن الحديث عنه في سياق الاستراتيجيات والطرق التي يمكن للمدرس اعتمادها لترسيخ المفردات في ذهن المتعلم، ولتعزيز تعلمه، وتوضيح

الفروق اللغوية بين المفردات التي قد تكون متشابهة أولها أكثر من معنى. ويمكن أن نمثل لكل العناصر التي تدخل ضمن دائرة المفردات في هذا الشكل:



شكل (1) يبين الكلمات التي تدخل في دائرة المفردات في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

٣ - ٥ - معالم رؤية تجديدية في تدريس المفردات:

لا ندعي أننا نملك تصوراً أو رؤية شاملة لكيفية تدريس المفردات بشكل متكامل يشمل كافة المستويات، على الأقل الآن وفي هذا الفصل، لأن هذا يقتضي بحثا آخر يهتم بهذه القضية وحدها، ويفردها بالتفصيل والتوضيح، لكننا سنكتفي هنا بتقديم معالم هذه الرؤية من خلال التوجيهات الآتية:

- قدم المفردة التي تتميز بالبساطة والسهولة نطقا وشكلا ومعنى دائما، ثم اعمل على توسيعها أو تكثيفها كلما انتقل إلى المستويات المتوسطة أو المتقدمة؛

- اقتصر في جانب «العبارات اللغوية» على ما كان منها سهلا ويكثر استعماله ولا تتعدد معانيه، لأنّها عبارات كثيرة الاستعمال، واضحة المعنى، سهلة الأصوات؛ أما العبارات التي قد تطرح تعقيدا فتترك إلى مستويات أخرى، وبالنظر إلى طبيعة المتعلم وطبيعة أهدافه من تعلم اللغة؛

- لا تقدم من معاني المفردات إلا ما يحتاج إليه الدارس أو المتعلم، لاسيما الأفعال التي تتغير تبعا لحروف الجر التي تلحقها مثل (دخل في - دخل على - دخل مع)، لأن ذلك صعب على الفهم حتى بالنسبة للمتقدمين، وإنما اكتف بما هو سهل ومستعمل أكثر

من غيره، ولا تنس أن بعض هذه الأفعال مع حروفها تدخل في باب المعنى البلاغي، ولا نحسب أن الطالب قادر على إدراكه في المستويات الأولى؛

– لا تتباهى بمعرفتك للغة، ولا بكثرة مفرداتك ومرادفاتك لأن هذا لن يدخل الطالب إلا في متاهة الضياع والتعقيد، وإنما قدم له ما يفيد كفاءته المعجمية؛

– اربط تدريس العبارات المسكوكة بمستوياتها اللغوية؛

– قوائم المفردات الموجودة في الكتب التعليمية ما هي إلا أرضية للانطلاق، لذلك كن لبيبا في اكتشاف المفردات التي ربما تكون أهم وأفضل مما هو وارد في تلك القوائم، خاصة عندما تدرك أن «المفردة الجديدة» ستحقق غاية للمتعلمين؛

– انتبه إلى أسئلة المتعلمين وأجب على قدر مستواهم وحاجاتهم، فلا تقدم لهم من المفردات إلا ما يحقق الغاية، وفي نفس الوقت لا يجدون أنفسهم أمام قائمة كبيرة وجديدة كليا من المفردات، تختلف عما هو مقرر لديه خلال حصة واحدة؛

– لا تقبل من المتعلمين في المستويات المتقدمة استعمال المفردات البسيطة والعادية، بل ادفعهم إلى استعمال المفردات الأكثر قوة، والعبارات التي تتسم بالطول نسبيا؛ فعوض أن تقبل منهم مثلا جملة (مات فلان) شجعهم على استعمال جملة بديلة عنها وهي أكثر قوة (لقي فلان مصرعه)؛

– ينبغي أن تكون على علم بطبيعة المستويات الأخرى وبطبيعة المفردات فيها، لأن المدرس المبدع ليس الذي يكتفي فقط بتدريس مستوى ما، وإنما هو الذي يعي جيدا هذا الترابط الحاصل بين المستويات، ويعرف الوظائف اللغوية والأهداف الأساسية في كل مستوى حتى يعرف كيف سينمي الرصيد المعجمي للمتعلمين بما يجعلهم مؤهلين للانتقال إلى المستوى الذي يليه؛

٤ – أهمية المفردات في التدريس وعلاقتها بباقي مكونات اللغة العربية

يتفق الباحثون والخبراء في مجال اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغات على أن مكونات اللغة العربية تنقسم إلى قسمين كبيرين هما:

أ. العناصر اللغوية: «ويسميها بعضهم (مكونات اللغة) وهي ثلاثة عناصر: الأصوات، والمفردات، والعبارات اللغوية والتراكيب والقواعد. وهذه العناصر هي المادة الحقيقية التي تعين المتعلم على تعلم مهارات اللغة، ومن لم يسيطر عليها لا

يتمكن من السيطرة على مهارات اللغة بمستوياتها المتعددة))[١]. إن المفردات ليست مجرد كلمات أو وحدات لغوية بسيطة، وإنما هي منطلقات لغوية أساسية لفهم اللغة وفهم عباراتها وتراكيبها وأساليبها. ويكفي أن نعرف أن وجود مفردة (غريبة) أو (صعبة) في جملة أو في فقرة كفيل بأن يعقد الفهم على المتعلمين، ويشعرهم بصعوبة الاستمرار في متابعة الدرس والتقدم فيه. لهذا، ترى ويسلز Wessels أنّ "المعرفة بالمفردات مهمة بالنسبة للنجاح الأكاديمي للمتعلمين، لأن عدم فهم معانيها في النص يعقد عليهم فهم محتواه"[٢]. وبذلك «وصفت المعرفة بالمفردات من قبل مجموعة من الباحثين بأنها بناء متعدد الأبعاد»[٣] يشكل قدرة المتعلم المعجمية التي «تتضمن تدقيق المعرفة، وتعميقها، واستقبالها وإنتاجها»[٤]. وتعتبر المفردات، إذن، «التحدي الأهم الذي يواجه المتعلمين في تعلم العربية، لذلك تحتاج أن تعطى لها الأولوية في مناهج التدريس، والأنشطة التربوية داخل الصف، وأدوات التدريس، ومشاريع البحث»[٥]. وإنّ المفردات والعبارات والتراكيب اللغوية تعتبر «المكون الأساس للكفاءة اللغوية التي تمكن المتعلمين من التحدث والاستماع والقراءة والكتابة؛ فامتلاك ذخيرة واسعة من المفردات والتراكيب ضروري للوصول إلى المستويات المتقدمة بل المتفوقة»[٦].

ويمكن للمفردات أن تكون – أحيانا – السبيل الوحيد للمتعلم (المبتدئ) للتعبير عن حاجاته عندما يعجز عن التعبير بالجمل والتراكيب دون أن يخلّ ذلك بعملية التواصل؛ إذ يكفي أن يقول، مثلا: القطار؟ فيفهم المخاطَب أنه يسأل عن محطة القطار.

١– الفوزان، عبد الرحمن بن إبراهيم (٢٠١٥). إضاءات لمعلمي اللغة لغيرها الناطقين بها. الطبعة، 2. العربية للجميع، الرياض، السعودية. ص: ٣٨.

2- Stephanie، Wessels (2016). Promoting Vocabulary Learning fro English Learners. The Reading Teavhers، Vol. 65، N 1 (September 2011)، pp. 46*50. Wiley on behalf of the international Reading Association.

3- Gina، N. Cervatti & all (2012). Examining multiple Dimensions of word knowledge for content Vocabulary Understanding. The journal of Education. Vol. 192، No. 2/3. School & Schooling (2011/2012)، pp. 49-61. Trustees of Boston University.

4- Ibid.

5- Al-Batal، Mahmoud (2006). Playing with words: teaching vocabulary in the Arabic Curriculum. Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century، 25-04-2006.

٦– أبو عمشة (٢٠١٤) مرجع سابق. ص: ٢٤٥.

ب. المهارات اللغوية: وهي طبعا (الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة)[١]. لقد بين الدكتور محمود البطل أن «المفردات في العربية تعتبر محددا أساسيا في تطوير كفاءة المتعلم ليس في مهارة المحادثة فقط، وإنما في جميع المهارات الأخرى»[٢]؛ فالمتعلم الذي لا يملك رصيدا مهما من المفردات لن يكون بمقدوره الاسترسال في المحادثة حتى لو كان يضبط القواعد بشكل جيد. إنّ المفردات بهذا المعنى هي المخزون المعرفي الأول الذي يمكن المتعلم من بناء التراكيب وتقديم المعلومات. وما قيل عن مهارة المحادثة يقال عن مهارة الكتابة لأنهما مهارتان إنتاجيتان يوظفهما المتعلم في إنتاج الجمل والتراكيب والمعرفة اللغوية بشكل عام، ويبقى الفرق بينهما في كون الأولى مهارة شفوية، والثانية مهارة كتابية.

ومما لاحظناه في علاقة المفردات بمهارة الاستماع أنّ صعوبة هذه المهارة تزداد كلما صعب فهم المفردات الواردة في المادة السماعية، بل إن المتعلم لا يستطيع مواصلة الاستماع بمجرد أن تواجهه صعوبة في فهم مفرداتها الأولى.

ولا حاجة في التدليل على أن مهارة القراءة ترتكز بالأساس – هي الأخرى – على درجة تمكن المتعلم من المفردات الواردة في النص القرائي. إن النص يغدو شبحا مخيفا بالنسبة للمتعلم كلما كثرت مفرداته الصعبة. وتلعب مهارة القراءة دورا أساسيا – في المقابل – لتعلم المفردات أو ترسيخها في الذاكرة، أو الانطلاق منها لبناء تصورات وتخمين معان جديدة لمفردات جديدة.

لهذا، نتفق مع الدكتور محمود البطل أنّ العمل على المفردات ينبغي أن يبدأ بمجرد أن يكون المتعلمون قادرين على التأليف بينها لتكوين العبارات والجمل البسيطة، ويستمر هذا الأمر مع باقي مستويات التعلم (...) كما أنّ التمارين والأنشطة المرتبطة بالمفردات ينبغي أن تشمل ما ينجز داخل الفصل وخارجه»[٣]. كل هذا يبيّن أهمية المفردات في تعليم اللغة العربية، وأنّها الركيزة الأساسية لما نسميه بالقدرة المعجمية التي هي بدورها

١– لن نفصل في هذا العنصر لأن فصولا أخرى ستتولى ذلك، تفاديا للتكرار.

2- Al-Batal، Mahmoud (2006). Playing with words: teaching vocabulary in the Arabic Curriculum. Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century، 25-04-2006.

3- Al-Batal، Mahmoud (2006). Playing with words: teaching vocabulary in the Arabic Curriculum. Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century، 25-04-2006.

أساس للقدرة اللغوية والتواصلية بشكل عام.

ويمكن القول، إجمالا، إنّ جودة المهارات اللغوية عند المتعلمين لا يمكن أن تبلغ درجة من الدقة والقوة إذا لم يول المدرسون اهتماما أساسيا للمفردات وطرق تدريسها.

٥ – المفردات وعلاقتها بالمستويات التعليمية وبالمناهج الدراسية

حاولت بعض الأبحاث والدراسات العلمية أن تقارب عدد المفردات التي ينبغي للمتعلم أن يمتلكها ويكتسبها في كل مستوى من المستويات التعليمية. لكننا نقرر منذ البداية أنّ الحديث عن عدد محدد (كمّ معيّن) من هذه المفردات قد لا يكون معيارا ضابطا لتحديد مستوى كفاءة المتعلم اللغوية بدقة، ولا المستوى الذي ينبغي أن يكون فيه؛ إذ قد يستطيع المتعلم أن يحفظ عددا كبيرا من المفردات ويعرف مقابلاتها بلغته الأصلية دون أن يكون قادرا على التحدث أو الكتابة بها على نحو جيد، وبحسب ما تقتضيه سياقات استعمالها. لذلك، يمكن أن نستأنس بالعدد والكم في تحديد مستوى المتعلم ومستوى كفاءته اللغوية، لكن لا يمكن التسليم بأنه معيار لساني وحيد وجيد.

٥ – ١ – تقسيم المستويات في إطار (CEFR) و(ACTFL)

يمكن القول منذ البداية إن هذين المنهاجين يختلفان في تقسيم المستويات اللغوية؛ حيث يحددها (CEFR)[١] في ثلاثة مستويات رئيسية، يقسم كل واحد منها إلى مستويين على هذا النحو: C2 – C1 / B2 – B1 / A2 – A1

أما (ACTFL)[٢] فيحددها في خمسة مستويات، يقسم كل واحد منها، على هذا النحو:

– المستوى المبتدئ: (المبتدئ الأدنى؛ والمبتدئ الأوسط؛ والمبتدئ الأعلى)؛

– المستوى المتوسط: (المتوسط الأدنى؛ والمتوسط الأوسط؛ والمتوسط الأعلى)؛

– المستوى المتقدم: (المتقدم الأدنى؛ والمتقدم الأوسط؛ والمتقدم الأعلى)؛

– المستوى المتميز ؛ ولم يتم تقسيمه إلى مستويات كسابقيه؛

– المستوى المتفوق ؛ وهو أعلى مستوى يمكن لمتعلم العربية أن يصل إليه، وهو أيضا لا يتضمن تقسيمات أخرى.

---

١ – انظر (CEFR).

٢ – انظر (ACTFL) ٢٠١٢.

٥ – ٢ – حجم المفردات في إطار (CEFR) و(ACTFL)

بيّن جايمس ميلطون أن في مستوى B1(المتوسط الأول)، هناك عدة قوائم من المفردات تحتوي عادة على حوالي ٢٠٠٠ كلمة. أما في مستوى A2 (المبتدئ الثاني) يكون حجم المفردات أقل – طبعا – من مستوى B1 بحوالي ١٠٠٠ كلمة[١]. هذه الدراسة تجعلنا نخمن أنّ حجم المفردات في القسم الأول (A1) والقسم الثاني (A2) هو ٥٠٠ كلمة لكل منهما. ثم يصبح حجمها في المستوى (B1) ٢٠٠٠ كلمة. "ومن المتوقع أن تصبح مفردات المتعلم أكبر حجما وأكثر تعقيدا مع تطور كفاءته التواصلية"[٢] بالنظر إلى المستويات الأخرى العليا، حتى يحقق كفاءة تواصلية جيدة. ونشير هنا إلى افتراض لأستاذنا الدكتور محمود البطل – بناء على تقارير وأبحاث ميدانية – يرى فيه أن العدد الذي ينبغي أن يتوفر عليه متعلم العربية لبلوغ مستوى متقدم من الكفاءة والطلاقة هو ما بين ٣٠٠٠ و٣٥٠٠ مفردة[٣]. وينبه الدكتور محمود البطل إلى أنّ طبيعة المفردات في اللغة العربية تختلف عنها في اللغات الأخرى. إن العربية لغة تعتمد على نظام الجذر؛ حيث يمكننا من جذر واحد اشتقاق عدد كبير من المفردات التي تدور في فلك معناه. وعليه، لكي نحدد بدقة عدد المفردات الواجب اكتسابها من قبل المتعلم في كل مستوى، حتى يصل إلى مستوى متقدم من الكفاءة، ينبغي أولا أن نعرف عدد الجذور في اللغة العربية[٤].

إنّ اللغة العربية لغة جذرية؛ إذ يكفي أن يدرك المتعلم جذر المفردة ومعناها الأول حتى يستطيع تخمين المعاني المتولدة عن المفردات التي تنتمي إلى نفس الجذر. ونرى، من جهتنا، أنه حتى لو حددنا بدقة عدد الجذور في اللغة العربية، فإن معيار الكم وحده

1- James، Milton (2010). The development of vocabulary breadth across the CEFR levels. A common basis for the elaboration of language syllabuses، curriculum guidelines، examinations، and textbooks across Europe. Swansea. University، UK. in: http://eurosla.org/monographs/EM01/211-232Milton.pdf

2- Ibid.

3- Al-Batal، Mahmoud (2006). Playing with words: teaching vocabulary in the Arabic Curriculum. Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century، 25-04-2006.

4- Al-Batal، Mahmoud (2006). Playing with words: teaching vocabulary in the Arabic Curriculum. Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century، 25-04-2006.

لا يمكن الوثوق به كليا، وإنما نحتاج إلى اختبار قدرة المتعلم على التحدث أو الكتابة وتوظيف المفردات التي تعلمها بما يحقق الوظائف اللغوية المحددة لكل مستوى. ونعرض، في ما يلي، طبيعة المفردات ودرجة امتلاكها حسب ما هو وارد في (CEFR)[1]

المستوى	طبيعة المفردات المدرسة	درجة امتلاكها
A1	لديه مخزون من المفردات والجمل الخاصة بمواقف معينة.	لا يوجد وصف محدد.
A2	لديه مفردات كافية للقيام بالتعاملات اليومية الروتينية التي تشمل المواقف والمواضيع المألوفة وكذلك لتبادل المعلومات والآراء ولديه مفردات كافية للتأقلم مع احتياجات البقاء البسيطة.	يسيطر على مخزون مفرداته المحدد، وهوليس واسعا كفاية للتعامل مع الاحتياجات اليومية الرئيسية.
B1	لديه مفردات كافية ليعبر عن نفسه بقليل من التفصيل بمعظم المواضيع التي لها صلة وثيقة بحياته اليومية كالعائلة والهوايات والاهتمامات الشخصية والعمل والسفر والأحداث الراهنة.	لديه سيطرة جيدة على المفردات الأساسية لكن لديه أخطاء رئيسية عندما يعبر عن أفكار مركبة أو عند التعامل مع مواضيع ومواقف غير مألوفة.

١- ورد هذا الجدول في عدة مصادر منها دليل المجلس الأوربي للغات (٢٠٠١، ص: ١١٢). ونورده هنا كما ترجمه الدكتور خالد أبو عمشة في:
أبو عمشة، (٢٠١٤). المفردات والتراكيب اللغوية عبر المستويات اللغوية لدارسي العربية في ضوء الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات. (ضمن أعمال المؤتمر الدولي الأول لتعليم العربية، المنعقد في الفترة ٢٢-٢٤ من أبريل،٢٠١٤. من طرف مركز اللغات - الجامعة الأردنية). الطبعة الأولى، دار كنوز المعرفة، الأردن.

المستوى	طبيعة المفردات المدرسة	درجة امتلاكها
B2	لديه إلمام جيد بالمفردات التي تتعلق بأمور تخصصه، ومعظم المواضيع العامة. يستطيع التغيير في الصيغ لتجنب التكرار، لكن النقص والفجوات الموجودة في المفردات يؤدي إلى التردد والإيجاز	لديه مستوى عال من الدقة في المفردات، رغم وجود بعض الارتباك والاستخدام الخاطئ للكلمات دون أن يؤدي إلى إعاقة التواصل.
C1	لديه مخزون جيد يسمح بالتغلب على الفجوات من خلال الإطناب والإسهاب والقليل من البحث في أساليب التعبير كما لديه معرفة جيدة في العبارات الاصطلاحية والعامية	لديه هفوات بسيطة متباعدة، لكن لا يوجد أخطاء هامة في استخدام المفردات.
C2	لديه مخزون جيد وعرض للمفردات تتضمن العبارات الاصطلاحية والعامة، ويبدي معرفة في مستويات المعاني الضمنية	يستخدم – بشكل سليم – المفردات باستمرار

حدد معنى كلمة (عيون) في كل جملة: (جواسيس – مصدر الماء – العين الحقيقية)؛

- يريد أحمد أن يزور طبيب العيون لإجراء فحوصات طبية. (.................)
- يا علي، احذر.. فالعيون في كل مكان. (....................)
- يتوفر بلدنا على العيون العذبة الكثيرة. (.....................)

٧ - مدارس توظيف المفردات في الكتب التعليمية:

اعتبرت مسألة تموضع المفردات في مناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها من المسائل الأساسية التي أفرزت مدارس واتجاهات يمكن حصرها في ثلاث مدارس كبرى عرضها الدكتور خالد أبو عمشة - دون أن يسميها بتسمية خاصة - عبر مدونته على الجزيرة على هذا النحو:

أ. المدرسة الأولى، وهي التي يمكن أن نسميها بالمدرسة المعجمية، وتمثلها المدرسة الأمريكية من خلال كتاب (الكتاب في تعلم العربية)؛ وفيه نجد أن المفردات تكون في بداية كل وحدة. ولعل مؤلفي (الكتاب) ينطلقون في هذا من التصور اللساني الذي حدده تشومسكي في نظريته (١٩٧٥-١٩٦٥) وسار عليه باقي اللسانيين بمن فيهم الوظيفيين من كون (المعجم) هو أساس اللغة ومنطلقها المركزي في بناء المعرفة اللغوية.

ب. المدرسة الثانية، ويمكن أن نسميها بالمدرسة السياقية، وتمثلها المدرسة الأوربية عامة والفرنسية خاصة، حيث تموضع المفردات بعد النص القرائي مباشرة، أو في نهاية كل درس، في شكل قائمة خاصة تتضمن مقابلاتها باللغة الأم للمتعلم (الفرنسية أو الإنجليزية). ونجد هذه الطريقة معتمدة في كتاب الدكتور مهدي العش «العربية بين يديك».

ج. المدرسة الثالثة، وهي أيضا نوع لاحق للمدرسة السياقية، إلا أنها تختلف عن سابقتها في كونها لا تضع قائمة بالمفردات لا قبل النص ولا بعده، وإنما تبرزها بخط مغاير للخط الذي كتب به النص. ويترك أمر معرفة معانيها للإنجاز الفعلي للدرس داخل الحصة.

وترتكز المدرستان الثانية والثالثة على تصور لساني هو التصور السياقي الذي نادى به جون فيرث ولسانيون آخرون.

٨ - أهم النظريات المعتمدة في تدريس المفردات

ثمة نظريات كثيرة اعتمدت في تدريس اللغة الثانية (أو الأجنبية)، منها النظرية السلوكية مع واطسون وسكينر، والنظرية البنائية مع جون بياجيه، والنظرية التوليدية التحويلية مع نوام تشومسكي.

ولن نقف عند هذه النظريات ونبين سلبياتها وإيجابياتها، لأن المقام غير هذا. لذلك سنكتفي بالإشارة إلى نظريتين كبيرتين اعتمدتا في التدريس زمنا طويلا، هما النظرية

التقليدية / الكلاسيكية، والنظرية التواصلية السياقية.

٨ – ١ – **النظرية التقليدية**: وتعرف أيضا بنظرية النحو والترجمة، وتقوم على تقديم قائمة من المفردات مع مقابلاتها في لغة المتعلم الأصلية، ثم يعمل على حفظها. ورغم أن هذه النظرية اعتمدت زمنا طويلا في التدريس، إلا أنّ الممارسة الفعلية بيّنت أنها طريقة غير مجدية كونها تعتمد على الحفظ والتخزين، وهو ما لا يجعل من المتعلم متكلما جيدا باللغة الثانية. ولا حاجة بنا للوقوف أكثر عند هذه النظرية لأنها أصبحت متجاوزة الآن في التطبيقات اللغوية، والممارسات التربوية.

٨ – ٢ – **النظرية التواصلية**: هي نظرية لسانية يمكن إرجاع أصولها ومنطلقاتها إلى الباحث اللساني ديل هايمز في كتابه القدرة التواصلية (١٩٧٥)، وتصورات النحو الوظيفي مع سيمون ديك في كتابه النحو الوظيفي (١٩٧٩). فهي، إذن، نظرية تنطلق من مجموعة من المبادئ والأسس اللسانية تسعى إلى إعطاء روح للمفردات من خلال الاستعمال الحقيقي والسياق التواصلي لها حسب مجالات الحياة المختلفة. فما هي هذه أسس هذه النظرية؟

يمكن إجمال أهم اسس هذه النظرية في أربعة أسس هي:

أ. الأساس الأول: طبيعة متعلم العربية وأهدافه من التعلم

تعطي النظرية اللسانية التواصلية الحديثة في التعليم قيمة كبيرة للمتعلمين وتعتبرهم عنصرا أساسيا في هذه العملية، يسهمون فيها بشكل فعال. لهذا، ينبغي أن نأخذ طبيعتهم بعين الاعتبار؛ فهذا مبدأ أساس تنبني عليه طبيعة الاستراتيجيات والتقنيات التي سيعتمدها المدرس في التدريس، وطبيعة المفردات التي قد يوظفها في كل درس. لهذا، فإن تدريس المفردات يتأثر – بشكل مباشر – بطبيعة هؤلاء المتعلمين وبأهدافهم من التعلم. وعليه، ينبغي أن نفرق بين صنفين كبيرين من المتعلمين:

– متعلمو اللغة للأغراض العامة: وهم الذين يتعلمون العربية في البرامج العامة التي تشمل قطاعا من الجمهور متعدد الوظائف، والخصائص، والاهتمامات، وغير ذلك من أمور يختلف فيها هذا الجمهور، باستثناء شيء واحد يلتقون عنده، ويمثل القدر المشترك بينهم، ألا وهو أنهم يتعلمون اللغة لقضاء شؤونهم في الحياة بشكل عام». وطبيعي أن نجد اختلافات في المفردات في كتب تعليم العربية للأغراض العامة، لأن المفردة التي قد تعتبر أساسية في هذا الكتاب، قد لا تكون كذلك في كتاب آخر. لذلك،

ينبغي التركيز على القدر المشترك والأساسي في هذه المفردات، مع إمكانية توسيعها أو إغنائها بحسب ما يستجد من حاجات المتعلمين وميولهم.

– متعلمو اللغة للأغراض الخاصة: وهم الذين يتعلمون اللغة لتحقيق حاجات خاصة ترتبط بمجال من المجالات الحياة المختلفة. وفي هذا الصنف يمكن أن نتحدث عن تعليم اللغة للأغراض الطبية أو الدبلوماسية أو الدينية أو العلمية أو التقنية..

وهنا، عادة ما تكون المفردات مشتركة ومحصورة نسبيا، وتحقق حاجات المتعلمين لاشتراكهم في نفس الحاجات والدوافع.

ب. الأساس الثاني: تعليم اللغات الأجنبية محاك لطريقة اكتساب اللغة الأم:

ينطلق هذا المبدأ من واقع حقيقي يرتبط باكتساب اللغة الأم. لقد أثبتت الدراسات اللسانية والمعرفية والنفسية أن الطفل يكتسب لغته الأم بناء على مراحل من بينها مرحلة الكلمة الجملة، كما أوضح ذلك جون بياجيه في نظريته البنائية؛ حيث يستطيع المتكلم أن يعبر عن حاجاته باستعمال كلمات ومفردات دون الحاجة إلى التعبير بالجمل والتراكيب.

ونلحظ أن أي متعلم للغة أجنبية، كيفما كانت، يستطيع أن يعبر عن حاجاته باستعمال مفردات مستقلة دون أن يخل ذلك بمبدأ التواصل مع المتكلمين الأصليين، لأنهم يكونون قادرين على فهم مقصده فيتجاوبون معه بناء على ذلك.

وقد بيّن «مايكل ولاس» أن معرفة كلمة باللغة الهدف كمعرفة الناطق الأصلي بها قد تعني الاقتدار على:

– تعرف المفردة في صورتها المنطوقة أو المكتوبة؛
– الاستدعاء وقت الحاجة؛
– ربطها بموضوع أو مفهوم مناسب؛
– استعمالها في صورتها النحوية الملائمة؛
– رسمها رسما كتابيا صحيحا؛
– استعمالها استعمالا صحيحا مع الكلمات التي تتضام معها (المتلازمات اللفظية).

ج. الأساس الثالث: اللغة انعكاس للواقع وتعبير حقيقي عنه وحاملة لثقافته:

إن الهدف الأساس من اللغات جميعها هو تحقيق التواصل بين الناس، وتمكين المتكلمين من التعبير عن حاجاتهم المختلفة وتبليغ أفكارهم ومناقشة القضايا التي تهمهم. لهذا، تركز اللسانيات التطبيقية في التدريس على أن يستعمل المدرس لغة

حقيقية بعيدة عن التكلف والصعوبة، وتتسم بالتنوع بين ما ينتمي إلى الجوانب الحياتية التواصلية والثقافية والحضارية والدينية للغة المتعلمة.

إن هذا المبدأ يقتضي، إذن، أن يأخذ المدرس جملة من الخصائص بعين الاعتبار، في تدريس المفردات، يبينها بلقاسم اليوبي (٢٠٠٩) في ما يلي:

- الواقعية اللغوية: وتعني عدم تجاهل الواقع الذي تعلم فيه اللغة الأجنبية؛ إذ لا فائدة من تعليم الطلاب لغة مصطنعة لا تنتمي إلى الواقع الاجتماعي الفعلي الذي تعكسه في مستوياته المختلفة.

- اللغة تداول واستعمال: ويقصد بهذا أن «تقدم هذه المفردات في سياقات لغوية يسهل محاكاتها؛ كالحوارات والنصوص السهلة، فهي وسيلة لعرض المفردات في مواقف وسياقات مختلفة». كما يقتضي الاستعمال أيضا توظيفها في جمل وتراكيب وأساليب لغوية سليمة تعكس الوظيفة أو الوظائف اللغوية التي نسعى إلى تحقيقها خلال عملية التعلم. إن الهدف هنا هو إعطاء حياة للمفردات من خلال تحفيز المتعلم على توظيفها في جمل وسياقات حقيقية، يسهل معها تذكرها واستعمالها مرة أخرى. وتعتبر المفردات، إذن، مهمة في جميع المستويات؛ فعوض أن نقدم للمتعلم في المستوى المتوسط الأول مثلا أفعالا من قبيل (ولج) أو (خرج على) مثلا - وهي أفعال مخصوصة بسياقات ثقافية محددة - فالأولى أن نقدم له (دخل) لسهولة استعماله وكثرة وروده في كلام الناس، وكتاباتهم. أما الفعلان الأولان فلا يستعملان كثيرا، كما أنهما يستعملان في سياقات ثقافية مخصوصة قد لا يدرك المتعلم الفروق بينها.

- التراكم اللغوي: وهو أن يعرف مدرس العربية كيف ينطلق من مفردات سابقة ليبني معجما جديدا لمتعلميه، ويسهّل عليهم تذكّر المفردات بربط سابقها بلاحقها. إنّ اللغة في مجملها هي عبارة عن تراكم معرفي متعدد الجوانب يرتبط سابقه بلاحقه، ويستدعي بعضه بعضا. «والمعلم المتقن يزود طلابه ببعض الاستراتيجيات التي تعينهم على التعلم (...) ويمكنه تشجيعهم على إعداد قوائم بالكلمات الجديدة أولا بأول».

- الألفة: يفضل «استعمال الكلمة التي تكون مألوفة عند الأفراد (...) فكلمة (شمس) تفضل بلا شك على كلمة (ذكاء) وإن كانتا متفقتين في المعنى».

- الأهمية: «تفضل الكلمة التي تشبع حاجة معينة عند الدارس على تلك العامة التي قد لا يحتاجها أو يحتاجها قليلا». فليس شرطا أن ندرس للمتعلم كل المفردات التي ترد

في كل درس، بل يمكن تغيير كلمة بأخرى، أو إضافة ما يراه المدرّس أنسب لمتعلميه ويستجيب لحاجاتهم اللغوية والوظيفية.

– الأصالة: نؤمن إيمانا قويا بأنه عندما يتعلم الأجنبي اللغة العربية فهو يحرص بشكل كبير على تعلمها وفق مبدأ الأصالة الذي نعني به استعمال الكلمات العربية الأصيلة عوضا عن الكلمات الأجنبية المعربة أو اللهجية ذات الاستعمال الجغرافي الضيق. ولذلك، نعتقد أنّ إدخال مفردات وكلمات أجنبية أولهجية خاصة بقطر أو مكان جغرافي بعينه، أمر غير سليم بتاتا في تعليم العربية الفصحى لعدة أسباب، منها:

– إنّ للعربية من الكلمات ما تستطيع به التعبير عن مختلف الحاجات والمعاني. ولا حاجة للدليل على هذا الأمر لوضوحه؛

– إنّ استعمال بعض المفردات التي تنتمي إلى اللهجة في التدريس لا يعكس حقيقة اللغة العربية الفصحى التي نتعاقد مع المتعلم على تعليمه إياها، من جهة. كما أن اللهجة لها برامجها وطرق تدريسها ومفرداتها وأساليبها. هذا، فضلا عن أن المتعلم لا يرى أن الفصحى واللهجة نسقا لغويا واحدا، فهما بالنسبة له نسقان لغويان مختلفان، ولا حاجة للتدليل على هذا أيضا؛

– إننا لا نعترض على إدماج بعض مفردات اللهجة في تدريس الفصحى، أو الدمج بين النسقين في التدريس، لكننا نرى أن تتسم هذه المفردات بالشمول والاستعمال والاتساع الجغرافي، حتى نقدم للمتعلم مفردات مفهومة ومستعملة في كل الأقطار والبلدان الناطقة بالعربية. من ذلك مثلا مفردات من قبيل: (تلفاز أو تلفزيون – راديو – فيديو). فهذه مفردات صارت مستعملة الآن في الفصحى ويمكن للمتعلم أن يصادفها في الكتب والمجالات ويسمعها في وسائل الإعلام المختلفة.

– إذا كان هدف متعلم العربية هو تحقيق التواصل اليومي مع متكلميها، فإننا لا نرى ضرورة أن يتعلم العربية الفصحى، لأنها – ببساطة – غير مستعملة في مجالات الحياة الاجتماعية اليومية، ويكفي أن نعلمه اللهجة لأنها الأكثر استعمالا.

كما أنّ متعلم العربية الفصحى لا يكون هدفه الوحيد هو تحقيق التواصل، وإنما يسعى إلى أن يصير قادرا على فهمها سماعا في وسائل الإعلام وقراءة الكتب والمجلات وكتابة الرسائل والمقالات وغيرها..

د. الأساس الرابع: العقل البشري عقل إبداعي يعمل وفق نظام نفسي معقد:

لقد بيّن نوام تشومسكي في نظريته التوليدية التحويلية (١٩٧٥-١٩٦٥) أنّ المتعلم ليس مجرد صفحة بيضاء نستطيع أن نكتب عليها ما نشاء كما ذهبت إلى ذلك المدرسة السلوكية من قبل، وإنما هو ذات مفكرة وعقل يتفاعل مع اللغة إنتاجا وفهما، يستطيع أن يوظف استراتيجياته الخاصة في التخزين والاسترجاع والتذكر. هكذا، إذن، فإنّ المتعلم ليس مجرد مستقبل للمعرفة (لغة وأفكارا) فقط، وإنما هو فاعل في إنتاجها واختبارها وتقييمها وتطويرها، ومن ثم استعمالها استعمالا فعالا. ويهدف هذا المبدأ، إذن، إلى تغيير نظرتنا القديمة في التدريس والتي تعتمد على تقنيات تقليدية كالتلقين ومطالبة المتعلم بترديد المفردات المدرّسة، أو حفظها عن ظهر قلب دون معرفة كيف ومتى ومع من يمكنه توظيفها. وفي هذا تقنيات وطرق متنوعة سنتحدث عنها في الشق التطبيقي من هذا الفصل.

٩ - تدريس المفردات بين العربية للأغراض العامة والأغراض الخاصة

ارتأينا إدراج هذا العنصر لأهميته في تدريس العربية للناطقين بغيرها، ولذلك، نعتقد أن ثمة بعض الاختلافات الجوهرية التي ينبغي للمدرس أن يأخذها بعين الاعتبار. إن تدريس العربية للأغراض العامة يقتضي اعتماد استراتيجيات قد تختلف أحيانا عن تدريسها للأغراض الخاصة. فلا شك، إذن، أن طبيعة أهداف المتعلمين من اللغة ستفرض بعض التغييرات في الطرق والأساليب المتبعة في التدريس أو التعلم. وأول من ننبه عليه هنا، هو أن تدريس المفردات للأغراض الخاصة يعتبر أيسر وأسهل مقارنة مع تدريسها للأغراض العامة، لأنّ طبيعة المفردات في النوع الأول تكون محصورة ومحددة كمًّا ومعنى، فضلا عن أن الوظائف اللغوية والأغراض التواصلية في كل مستوى تكون محصورة أيضا؛ خلافا للنوع الثاني حيث يمكن إدراج مفردات متنوعة ومختلفة، بالإضافة إلى تعدد معانيها باختلاف تلك الوظائف والأغراض. ومن أوجه الاختلاف بين النوعين أيضا هو أن تدريس المفردات للأغراض العامة يفرض استعمالها في تراكيب وأساليب لغوية متنوعة. وهذا يقتضي معرفة كيفية الربط بين تدريس المفردات من ناحية، وبين تدريس الجمل والتراكيب من ناحية أخرى. إنّ الجمل والتراكيب في إطار اللغة للأغراض الخاصة عادة ما تكون محدودة، كما أنّ التعليم والتعلم يرتكز بالأساس على المفردات أكثر منه على الجمل والأساليب.

١٠ – توظيف الوسائط المتعددة والتكنولوجيا في تدريس المفردات:

يقصد بالوسائط المتعددة «كل التقنيات والأجهزة المرتبطة بالحاسوب أو التلفزيون مما يمكن اعتماده وسيطا في نقل المعرفة اللغوية. من ذلك مثلا، إدراج بعض المقاطع الصوتية أو المشاهد المصورة، وما يتطلبه ذلك من أجهزة فيديو وأجهزة تسجيل» وأجهزة عرض الصور (المسلاط show Data – الماسح الضوئي Scanner)، وشاشات العرض وآلة الشرائح الشفافة. إنها، باختصار، كل الوسائط البصرية أو السمعية أو التي تساعد في تقديم محتوى تعليمي. ومن مزياها الكثيرة نجد أنها:

– مشوقة ومثيرة للاهتمام والعواطف؛

– مفيدة جدا للإقناع؛

– سهلة الاستعمال؛ تخلق معرفة بالثقافات الأجنبية.

ما ننبه إليه هو أنّ مثل هذه الوسائط قد تؤدي إلى عكس ما يرجوه المدرس منها. لذلك، ينبغي:

– التأكد من أنها تعلم جيدا، تفاديا لضياع الوقت؛

– التأكد من المحتوى التربوي الذي سيقدم من خلالها حتى يكون مناسبا لعمر المتعلمين ومستواهم ومجالات اهتمامهم، وأن يكون الصوت أو الصورة واضحين من دون تشويش قد يؤثر سلبا خلال التعلم.

– أن تعرض المقاطع (السماعية أو البصرية) التي تتضمن أهدافا تربوية لها علاقة بالمفردات الهدف؛ وليس عرض فيلم أو مقاطع مصورة طويلة دون حاجة إليها، تفاديا لتضييع زمن الحصة؛

ومن صور اعتماد الوسائط الحديثة في التدريس، توظيف الأفلام لما تحققه من أهداف وفوائد، حددها الدكتور خالد أبو عمشة في:

– تخلق الأفلام الدافعية لدى الدارسين؛

– تضفي المتعة على عملية التعلّم، وتدخل الفرح والسرور إلى قلوب الدارسين؛

– توفر الأفلام لغة أصيلة حقيقية ليست مصنوعة (مفبركة)، وضعت بالأساس لأبناء اللغة؛

– توفر الأفلام تنوعًا كبيرًا في الموضوعات؛

- توفر الأفلام سياقات حقيقية وطبيعية لتعلّم المفردات والتراكيب والقضايا الثقافية؛

- تتسم بالمرونة والسهولة في الاختيار والاستخدام؛

- متوافرة بأشكال مختلفة وأحجام متنوعة، ولهجات متعددة.

ومع تطور الحياة وظهور الثورة المعلوماتية وما أنتجته من سبل ومناهج وطرق جديدة وفعالة تأسست على غنى الخدمات التي تقدمها تكنولوجيا الاتصال (...) كان من نتائج البحث في المجال المعرفي التطبيقي أن تم التنبه إلى استثمار الخدمات الممكنة التي تتيحها التقنيات المعلوماتية الجديدة في إغناء أساليب ومناهج تعليم اللغات وتعلمها وتطويرها». كما «أسهم التوسع المطرد في استخدام الانترنيت إسهاما ظاهرا في تصميم مواقع عربية لقضايا اللغة العربية وتعلمها. ولعلّ من أهم مجالات الاستفادة في معالجة اللغة العربية تتمثل في المعاجم الإلكترونية بشتى أنواعها وطرائق تصميمها، بدءا بالمعاجم المخزنة وانتهاء بالمعاجم المستحدثة لغايات التعليم وتصميم برامج آلية».

ومن بين إيجابيات استخدام التكنولوجيا في تعليم مفردات اللغة العربية يمكن إدراج:

- توفير فرص التعلم الذاتي بعيدا عن البيئة التعلمية التقليدية؛

- زيادة مدى التعرض للغة الأجنبية في سياقات تعوض الافتقار للتعلم في بلد اللغة؛

- إمكانية قياس التعلم الذاتي، ومدى التقدم في إنجاز المهام اللغوية المطلوبة؛

الاقتدار على تمثيل اللغة تمثيلا واقعيا كما يمارسها أهلها، ولا سيما عند استعمال الأفلام المسجلة؛

- التنويع في المواد اللغوية حسب المستوى، وحسب الرغبة، وحسب العناصر اللغوية، وتوفير فرص تعلم ممتع وغير رسمي».

لقد صار بالإمكان الآن أن نعدّ دروسا تفاعلية للمفردات ونقدمها للمتعلمين بطرق عصرية تتميز بالتشويق والإثارة تزيد من فرص حفظها وتذكرها. كما يكون بمقدور المتعلم الرجوع إليها في أي وقت لتعزيز مكتسباته؛ حيث يمكنه الاستماع إليها من جديد، وإنجاز تمارين تفاعلية دون الحاجة إلى الاستعانة دائما بالمدرس.

ومن صور توظيف تكنولوجيا المعلومات في تعليم المفردات، نجد:

- إعداد برامج للترجمة الآلية؛ بحيث يدخل المتعلم الكلمة التي يريد أن يعرف

معناها ليحصل على ترجمتها في اللغة الهدف. وهناك الآن برامج كثيرة على الإنترنيت وتطبيقات الهواتف الذكية تمكن المستعمل لها من الترجمة الآنية للمفردات والكلمات التي يريد، كما أنّ بعضها يعطيه المعاني المحتملة لتلك المفردة. وفي هذا الإطار نشير إلى إمكانية إنشاء قواميس إلكترونية مخصصة للمفردات التي تهم المتعلمين حسب الدروس والوحدات في الكتاب التعليمي، مع إمكانية ربطها بالمفردات القريبة منها، أو التي تنتمي إلى نفس الحقل الدلالي إذا ما أراد المتعلم توسيع مداركه اللغوية؛

– تقديم المفردات في إطار نصوص قرائية مع إمكانية تمييزها عن غيرها إما باللون أو الخط، ويستطيع المتعلم – في حالة عدم فهمه لها أو بعضها – أن يضغط عليها فيتعرف على معناها بصور مختلفة، كأن يقدم له الحاسوب في نافذة جانبية معناها بشكل مختصر، أو مترجمة إلى لغته الأم؛

– تقديم المفردات التي لها معان متعددة في العربية في جمل وأساليب مختلفة، ويكون على المتعلم اختيار المعنى الأنسب للمفردة كما هي في السياق. كأن يقدم له البرنامج الإلكتروني جملا تتضمن كلمة (عين) يختلف معناها من جملة إلى أخرى على هذا النحو:

– إنجاز التمارين المنزلية، بشكل خاص، بالاعتماد على برامج معدة وفق المنهاج المعتمد في التدريس. ويمكن أن نجد في كتب تعليم العربية الآن تمارين ينجزها المتعلم بالرجوع إلى القرص المدمج المصاحب للكتاب التعليمي، أو بالرجوع إلى موقع هذا المنهاج أو الكتاب على الإنترنيت.

تدريس المفردات: الإطار التطبيقي

١ – مدخل:

سنخصص هذا المبحث لتقديم مجموعة من الاستراتيجيات والتقنيات التي يمكن لمدرسي اللغة العربية استعمالها في الصف. ونشير إلى أن هذه الاستراتيجيات سترتكز على: أ). تجربتنا الفعلية الميدانية في التدريس لمدة تزيد عن عشر سنوات، وهو ما مكننا من تطوير رؤية تعليمية بناء على ما عايشناه فعليا مع المتعلمين خلال عملية التدريس، بعد أن جربنا استراتيجيات وتقنيات مختلفة. ب). ما توصلت إليه الأبحاث العلمية المتخصصة في مجال اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات عامة، واللغة العربية

خاصة. كما أننا لا ندعي أننا سنقدم كل الاستراتيجيات والتقنيات التي يمكن توظيفها في درس المفردات، وإنما سنقدم ما نراه مناسبا وفعالا وثبتت فعاليته في التدريس. كما نؤمن إيمانا قويا بأنه لا توجد استراتيجية ناجحة دائما وأبدا، خاصة إذا أخذنا بعين الاعتبار طبيعة المتعلمين وأنواعهم واختلاف مستوياتهم. وهذا يفرض بالضرورة أن يكون مدرس العربية مجددا ومبدعا في تدريسه وأساليبه، ولا يعتمد على استراتيجيات بعينها دائما. «إنّ الاستعمال المناسب والفعال لاستراتيجيات تعلم المفردات في إطار اللغة الثانية يساعد غالبا في نجاح تجارب تعلمها». ونشير أيضا إلى أن مهمة المدرس لا تقف عند حدود تدريس وتلقين المعارف على اختلافها، وإنما عليه أن يعمل على «توضيح هذه الاستراتيجيات للمتعلمين وتدريبهم على استخدامها بشكل فعال».

٢ – استراتيجيات أساسية في تدريس المفردات:

٢ – ١ – استراتيجية الإعداد القبلي:

ارتباطا بما تقدم في هذا الفصل، وبما ينسجم مع المبادئ اللسانية في التدريس، فإن المتعلم عنصر أساسي وفعال في عملية التعليم والتعلم. لذلك، نؤمن بضرورة تكليفه بالإعداد القبلي لدرس المفردات في البيت من خلال تكليفه بالإجابة عن بعض الأسئلة. إنّ هذه التقنية فعالة كونها تجعل المتعلم مستعدا مسبقا للتعلم في الفصل. بالإضافة إلى أنها تدفعه للبحث والاستقصاء واستخدام استراتيجيات وتقنيات كثيرة تساعد، بلا شك، في نجاح درس المفردات. وما ننبه إليه هنا هو ألا يكلف المتعلم بمجرد توجيه (شفوي أو كتابي) إلى ضرورة إعداد درس المفردات في البيت من دون تحديد أنشطة وتمارين محددة يقوم بها. ومن التوجيهات التي يمكن للمدرس أن يرشد متعلميه إليه، مثلا، ما يلي:

– أعدوا، في البيت، مفردات الدرس (العاشر، مثلا)، وقسموها إلى:

– المفردات (الأفعال) مع تحديد أوزانها وجذورها ومصادرها، ثم ركبوها في جمل مفيدة؛

– حددوا المفردات التي تنتمي إلى الحقل الدلالي (الدراسة والعمل)، ثم ابحثوا عن مفردات جديدة أيضا؛

إن الغرض هنا ليس أن يقرأ المتعلم المفردات صوتيا ويتعرف عليها فقط، وإنما

الغرض هو جعله مستعدا للتعلم بعد أن يتوصل بنفسه إلى بعض المعطيات التي من شأنها أن تساعده في تعلماته الأخرى. ويمكن لأحد أن يعترض بالقول: ماذا لو راجع المتعلم مفردات درس ما وفهمها على غير مرادها؟ نقول إن الوقوع في الخطأ أمر أساسي في كل تعلم؛ بل إنّ أي تعلم لا تقع فيه أخطاء فلا داعي إليه، لأن الخطأ علامة على التعلم وسيره وصعوبته.

٢ – ٢ – استراتيجية الربط التخييلي بين المفردات:

تقوم هذه التقنية على خلق روابط منطقية أو تصورية/ تخيلية بين المفردات في شكل قصة، كأن يتم الجمع بين كلمات مختلفة لا رابط بينها، وينظمها على شكل حكاية. وهكذا، تصبح الكلمات مترابطة في ما بينها، وبمجرد ذكر كلمة تتداعى إلى الذاكرة الكلمة التي تليها في القصة. «إن أساليب التذكر هي مجرد نظم للتشفير، خزانة لحفظ الملفات في المخ (...) وتعمل أنظمة الحفظ والتخزين في ذاكرتنا بأفضل ما يكون عندما تمثل المعلومات الجديدة معنى مهما بالنسبة لنا». وأفضل طرق تذكر المعلومات هي التي تعتمد على خطوات ثلاث حددها جاري سمول في تقنية: (انظر والتقط واربط)؛ حيثُ يشكل النظر إلى المفردات وشكلها وطريقة كتابتها خطوة أولى نحو تذكرها. كما ربط «كارتر وماكرثي بين التذكر وبين طريقة حفظ المفردات واختزانها بالربط بين المفردة ومعناها باللغة الأجنبية (الصورة، أو الصوت، أو الترجمة) (..) وكلما زاد الارتباط وقوي بين المفردة وصورتها الذهنية (المعنى) زادت القدرة على التذكر والاستذكار». ويمكن أنْ نقدم مثالا على هذا بمفردات من قبيل: (أستاذ – سيارة – مشهور – ملعب – سوق – أحلامه – أوراق – ولد – المستقبل – شخص) حيث نلحظ ألاّ رابط بينها، لكن يمكن أنْ نجمعها في شكل قصة متخيلة ذهنيا، على هذا النحو: خرج الأستاذ في الصباح وركب في السيارة. يسكن الأستاذ بالقرب من ملعب لكرة القدم. كل يوم أحد يذهب إلى السوق مع ولده. أحيانا يشتري أشياء كثيرة، وأحيانا يشتري أوراقا يكتبُ فيها أحلامه وما يريده في المستقبل، لأنه يريد أن يكون شخصا مشهورا.

٢ – ٣ – استراتيجية الصورة / الرسم

يقول المثل الصيني «إن صورة واحدة تغني عن ألف كلمة» وهذا يعني الدور المهم للصورة في إيصال المعنى بشكل مضبوط وواضح دون الحاجة إلى الشروحات

والتفسيرات التي قد لا تفيد المتعلم في شيء. لذلك، يمكن «استخدام صورة شيء إذا لم يكن مما يسهل حمله إلى غرفة الصف إما لكبر حجمه أولبعده المكاني أولأي سبب آخر». كما تمكننا الصور من « أنْ نقدم الكلمة مصحوبة بالصورة كما يمكن بواسطتها أيضا تدريس التعبير سواء بالصورة المفردة أو المركبة (الصورة الموضوعية) التي تعبر عن موقف أو مناسبة. ويمكن استخدامها على هذا النحو سواء لأغراض التدريس أو التدريب أو الاختبار. ويكون استخدام الصور أكثر فعالية وتأثيرا مع المستويات المبتدئة؛ لأنّ المتعلمين لم يكوّنوا بعد الثروة المعجمية الكافية التي تمكنهم من الفهم أو التعبير. ويمكن تعويض الصورة باستخدام الرسم على السبورة، سواء كان رسما جيدا أو تقريبيا، المهم أن يؤدي الوظيفة ويعبر عن الكلمة المراد تعليمها للمتعلمين. وما ينبغي أن ننبه إليه في استخدام الصور، هو أنها قد تؤدي إلى عكس ما يبتغيه المدرس، وقد تكون مصدرا للتشويش أكثر من كونها مصدرا للفهم وتيسير نقل المعرفة. لهذا، ينبغي على المدرس توظيف:

- الصور الجيدة التي تتميز بالوضوح ولا تحتمل تأويلات جانبية عرقية أو دينية أو سياسية، تفاديا للوقوع في مشاكل مع المتعلمين؛
- الصور التي تحقق غاية تربوية وتشجع المتعلمين على التعبير وإبداء الرأي؛
- الصور أو الرسوم التي تقرب معنى الكلمة الهدف وتجعلها واضحة ومفهومة ولا تحتمل تأويلات أو مفردات أخرى؛

ننبه المدرسين أيضا ألا تحوّل الحصة الدراسية إلى مجرد حصة لعرض الصور، وإنما عليهم أن يعرفوا متى وكيف يعرضونها.

ويمكن أيضا استعمال الصور مع المستويات المتوسطة أو المتقدمة كذلك، لكن يقتضي الأمر من المدرس أن يستعمل صورا في مستوى المتعلمين مناسبة لعمرهم وثقافتهم ومجالات اهتماماتهم. كما أنّ الصور مع هذين المستويين لا ينبغي أن تقف عند حدود المفردة الواحدة، فهذا فيه تقليل من قيمة المتعلم وتحقير له، وإنما ينبغي أن تكون صورا تشجعه على الاسترسال في الكلام وعرض أفكار متنوعة واستعمال مفردات كثيرة ما أمكن.

٢ – ٣ – استراتيجية الحقل الدلالي:

يعرف الحقل الدلالي بـأنه «مجموعة من الوحدات المعجمية التي تشتمل على مفاهيم تندرج تحت مفهوم عام يحدد الحقل الدلالي». وهو ما ذهب إليه أيضا الدكتور مختار عمر أن الحقل الدلالي هو مجموعة من الكلمات ترتبط دلالاتها، وتوضع عادة تحت لفظ عام يجمعها».

تشكل المفردات الواردة في كل درس حقولا دلالية مختلفة يمكن للأستاذ أن يعيد ترتيب تلك المفردات وفق هذا النظام، كأن ينطلق من مفردة واردة في الكتاب التعليمي ثم يعمل على توسيع المعجم الخاص بالطلاب بما يتناسب وتلك المفردة. إنّ الكتاب التعليمي لا يمكن أن يقدم كل المفردات التي تناسب المتعلمين على اختلاف مستوياتهم واهتماماتهم وحاجاتهم. لهذا، على المدرس أن يعرف كيف يستطيع أن ينطلق من معطيات لغوية متوفرة في الكتاب، أو عند المتعلمين، لتوسيع مداركهم وتنمية قدرتهم المعجمية بناءً على تقنية الحقل الدلالي. ومن التمارين التطبيقية التي أعتمدها شخصيا لتعزيز مكتسبات المتعلمين وترسيخها في أذهانهم هذا التمرين:

– أكتبُ أسماء المتعلمين لدي في الصف على السبورة، ثم أطلب من كل واحد منهم أن يكتب تخصص زميله أو زميلته:

ليلي .... إيملي .... جون ....

سارة .... باتريك ....

من شأن هذا التمرين تحقيق عدة أهداف، منها:

– اختبار قوة التذكر عند المتعلمين؛

– ترسيخ مفردتين على الأقل في ذاكرة كل واحد منهم (مفردة تدخل ضمن تخصصه، ومفردة تدخل ضمن تخصص زميله أو زميلته)؛

– توسيع مدارك المتعلمين وتعزيز قدرتهم المعجمية من خلال التعرف على تخصصات (مفردات أخرى إضافية)؛

– إتاحة الفرصة للمتعلمين للكتابة، مما يقدم فكرة للمدرس عن طبيعة الأخطاء التي يمكن أن يرتكبوها، ثم يتم تصحيحها، وهو ما يسهم في تجاوزهم لصعوبات الكتابة، لاسيما في المراحل الأولى من التعلم؛

- تحقيق مبدأ إشراك المتعلمين في الدرس وتمكينهم من المشاركة فيه بتنفيذ مراحله، في مقابل الاكتفاء بتلقي المعلومات وتدوينها فقط؛

ومن التقنيات التي تعتمد أيضا ضمن الحقل الدلالي، تقديم تمارين للمتعلمين تتضمن مجموعة من المفردات لا تنتمي إحداها إلى نفس الحقل الدلالي الذي تنتمي إليه المفردات الأخرى، إما من ناحية المعنى أو الاشتقاق أو المجال..الخ، كما في هذا المثال

ضع خط تحت المفردة التي لا تنتمي إلى نفس المجموعة: الجواب

١ - خبز - شاي - زبدة - عصير - كرة - كعك؛ (كرة)
٢ - جزر - تفاح - طماطم - بطاطس - بصل؛ (تفاح)
٣ - بارد - جامد - ساخن - كاتب؛ (كاتب)
٤ - أستاذ - سيارة - مدرسة - مكتبة؛ (سيارة)
٥ - جميلة - لطيفة - رشيقة - وسيم؛ (وسيم)
٦ - الطقس - الحرارة - الحياة - الجو - الغيوم - الضباب؛ (الحياة)
٧ - مكتبة - محفظة - كتاب - كاتب - كتب؛ (محفظة)

٢ - ٤ - استراتيجية السياق التركيبي الوظيفي:

يؤمن المتخصصون في تدريس اللغات الأجنبية عموما بأن استعمال المفردات في سياق تركيبي- وظيفي يعتبر «عاملا أساسيا يمكن المتعلمين من استعمالها وتذكرها». وفي تجربة قام بها كل من «جو وجونسن (١٩٩٦)، لاحظا أن متعلمي اللغة الصينية لغة ثانية يجدون في استراتيجيات التعلم المباشرة من قبيل ترديد المفردات مع قراءتها في سياقاتها اللغوية فعالا. في حين بينت الاستراتيجيات التي تعتمد على حفظ قائمة من هذه المفردات غير فعال (...) كما بيّنت التجارب أنّ التمارين المنزلية يمكن أنْ تكون وسيلة فعالة لتعزيز استراتيجيات تعلم المفردات في اللغة الثانية». ومن الاستراتيجيات التي اقترحها جو وجونسن (١٩٩٦) لتعزيز تدريس المفردات بربطها بالسياق الوظيفي، منها:

- استعمال المفردات في تراكيب تجعل معانيها واضحة ومفهومة؛ واختبار معرفتهم من خلال «تمارين تقدم للمتعلمين تتضمن أربعة جمل خاصة بكل مفردة، ويتوجب على المتعلم اختيار التركيب اللغوي الذي استعملت فيه استعمالا صحيحا»؛

- توظيفها في نصوص قرائية حتى يستطيع المتعلم فهم معانيها داخل السياقات اللغوية التي وردت فيها؛

- لعب الأدوار من خلال تمثيل مشاهد محاكية للواقع الذي يمكن توظيف هذه المفردات فيه؛

- الاستعمال اللغوي (شفويا أو كتابيا) لها؛

ومن التقنيات الأخرى التي يمكن العمل بها في استراتيجية السياق التركيبي الوظيفي أيضا نجد:

أ- تقنية ألعاب المفردات:

من ألعاب المفردات التي يمكن استعمالها، تقنية البطاقات المصغرة؛ حيث تكتب كل المفردات بالعربية في بطاقات مستقلة، وتكتب مقابلاتها أيضا على بطاقات مستقلة ويتم خلط البطاقات مع بعضها البعض، ثم يقسم المدرس المتعلمين إلى مجموعات صغيرة من أجل خلق نوع من المنافسة والنشاط، ويطلب منهم عزل كل مفردة بالعربية مع مقابلتها باللغة الأصلية للمتعلم. ولزيادة الحماس والتفاعلية، يربط التمرين بتوقيت محدد، حتى تتحفز كل مجموعة من أجل إنهاء التمرين بشكل أسرع من المجموعات الأخرى. ويمكن للمدرس أن ينقل طلابه من تمرين إلى آخر مرتبط بهذا النشاط وهو أن يطلب من كل مجموعة توظيف كل مفردة من المفردات في جمل وتراكيب ليتحقق من أنهم لا يعرفون مقابلها في لغتهم الأصلية فقط، وإنما يعرفون سياق استعمالها أيضا. ويتيح هذا التمرين للمدرس تصحيح الأخطاء وأخذ فكرة عن مدى تمكنهم من المفردات ومن سياقات استعمالها كذلك. لقد «عبر عدد من المتعلمين أن بطاقات المفردات هذه مساعدة (...) خاصة عندما يستعملون المفردات في سياقات من خلال توظيفها في جمل وتراكيب شفويا أو كتابيا».

ب- التعامل مع نصوص قرائية تتضمن المفردات الهدف:

يمكن اعتماد تقنية عمل المجموعات أيضا في توظيف هذه الطريقة، ويطلب من المتعلمين قراءة نص قرائي والعمل على فهم معاني مفرداته من خلال سياقات ورودها، أو بتوظيف القاموس للبحث عنها. تمكن هذه الطريقة المتعلمين من التعرف على المفردات من خلال سياقاتها التركيبية، وهو ما يعزز من فرص تذكرها واستعمالها في تراكيب مشابهة. ويمكن للمدرس - من أجل تعزيز تعلمهم أيضا - أن يطلب منهم، بعد ذلك،

عزل هذه المفردات وإعادة إنتاجها في جمل أو تراكيب أو نصوص من إبداعهم الخاص.

ج- المعنى المناسب للمفردة؛ حيث نقدم للمتعلمين مفردات في شكل وحدات مستقلة، مع أربعة تعريفات (اختيارات)، يكون واحد منها فقط هو المناسب لها، يتوجب على المتعلمين اختيار التحديد الصحيح للمفردة، ثم إعادة تركيبه في جمل جديدة؛

د- السياقات التواصلية الحقيقية:

يحتاج المتعلمون خلال مسيرتهم التعلمية إلى مفردات كثيرة تتعلق بمجموعة من مظاهر الحياة العامة، من قبيل الطعام والشراب أو التسوق أو المقهى..الخ. لهذا، تكون أفضل وسيلة للتمكن من المفردات التي لها علاقة بهذه المجالات هي توظيفها في سياقاتها الحقيقية. من ذلك، مثلا، تكليف المتعلمين بتسجيل حوارات حقيقية مع متكلمين حقيقيين (في المقهى / خلال التسوق). أو يمكن لبعض التمارين أن تكون تحت مراقبة المدرس في مكان حقيقي، كأن يأخذ المتعلمين إلى مقهى أو مطعم ويطلب منهم توظيف المفردات لطلب ما يريدون من الطعام والشراب، والدخول في حوارات مع أصحاب المحلات بما يتاح لهم من فرص ووقت.. ولقد بينت الممارسة التطبيقية لهذه الاستراتيجية داخل الصفوف مدى استمتاع المتعلمين بالتعلم، وشعورهم بالرضا والسعادة عندما يكتشفون أنهم يتمكنون من التكلم مع المتكلمين الحقيقيين. ومن صور السياقات الحقيقية، أو القريبة منها، كذلك، ما اقترحه الدكتور خالد أبو عمشة من استراتيجيات، منها:

- الاعتماد على الصّورة، لأنها تقرب المعنى إلى الذهن، وتجعله واضحا، خاصة إذا كانت تتعلق بموضوع حقيقي؛

- الإشارة، لأنها ترمز إلى الشيء كما هو في العالم الخارجي، ويمكن للمتعلم أن يربط بينه وبين المفردة المتعلمة؛

- الرسم، هو أيضا آلية فعالة في تقريب المعاني لبعض الأشياء والموضوعات التي قد لا يستطيع المدرس أن يجد إحالة عليها بين يديه في عملية التدريس، فيلجأ إلى الرسم للتوضيح وتعزيز المعنى؛

- إحضار النموذج (الأرض، الشمس، القمر، الخضراوات والفواكه)، وتبقى هذه الاستراتيجية أنجع وأفيد للمتعلم لأنه - حينها - لا يكتفي بتعلم الشيء وما يرتبط به، وإنما يلامسه ويراه.

– التمثيل كتعليم كلمات من قبيل (القفز والرقص والغناء والابتسامة والضحك) لأنها مفردات قابلة للتجسيد والتمثيل.

هـ– لعب الأدوار:

وهي تقنية فعّالة أيضا، خاصة عندما لا تسعف ظروف التعلم – كضيق الوقت – من توظيف المفردات في سياقاتها التواصلية الحقيقية؛ «ومن إيجابيات هذه الطريقة، هو أن المتعلمين يكونون قادرين على تطوير استراتيجياتهم الخاصة من أجل التعامل مع اللغة الحقيقية وتوظيف تحفيزتهم من أجل التعلم». حيث يتقمص المتعلمون أدوارا وشخصيات ويستعملون ما أمكنهم من المفردات في حواراتهم ونقاشاتهم. وتكون تقنية لعب الأدوار أكثر فاعلية كلما كان لها سياق حقيقي خارج الفصل يمكن للمتعلم أن يواجهه أو أن يجد نفسه في حاجة إليه. من ذلك مثلا: (طلب المساعدة، البحث عن مكان أو صديق، الاستفسار عن شيء، ملء بيانات في مكتب أو إدارة محددة، التواصل عبر الهاتف وتلقي المكالمات..).

٢ – ٥ – استراتيجية الترادف والتضاد:

هي أيضا من التقنيات المهمة والفعالة في تدريس المفردات وتثبيتها في ذاكرة المتعلمين. وتقوم تارة على تقديم مرادف لمفردة ما، خاصة إذا كان مستعملا في اللغة ويمكن توظيفه في مقامات تواصلية مختلفة. من ذلك مثلا: (يَتَعَلَّمُ / يَدْرُسُ)؛ (لطيف/ ظريف)؛ (أستاذ / مدرس). ومن إيجابيات التدريس باعتماد الترادف هو:

– إغناء الرصيد المعجمي للمتعلم مما يمكنه من فهم الكلام والتحاور مع أناس مختلفين؛

– تمكينه من استعمال مفردات مختلفة بحسب السياقات والمواقف التعلمية أو الحياتية؛

– تسهل عليه تنويع طرق وأساليب بناء العبارات والجمل، خاصة وأن بعض المفردات قد تستعمل في سياقات خاصة أو يكون لها معنى مخصوصا؛

– عدم الوقوع في تكرار نفس المفردة خلال الكلام أو الكتابة؛

كما نبهت بعض الأبحاث أيضا على أن هذه الاستراتيجية تفيد في جعل المتعلمين يفهمون معاني بعض المفردات الجديدة أو غير المألوفة انطلاقا من المفردات المعروفة. فقد لا يعرف المتعلمون مفردة (جامد)، لكنهم يستطيعون تخمين معناها من مفردة

سابقة عنها ويعرفون معناها هي (بارد جدا)، مثلا. ويمكن أيضا استعمال التضاد، خصوصا في الأوصاف، من ذلك مثلا: (سعيد / حزين)؛ (كبير / صغير)؛ (طويل / قصير)؛ (لطيف / شرير)؛ (مجتهد / كسول (كسلان)؛ (قوي / ضعيف)؛ ومن التمارين الأكثر فعالية أيضا في تعزيز المفردات (الصفات)، دفع المتعلمين إلى تقديم أوصاف لأشياء وشخصيات معروفة يختارونها أو تعرض عليهم. وهنا أيضا يمكن الاعتماد على الصور في تنفيذ مثل هذه التمارين. ومن صور الترادف أيضا أن نقدم للمتعلمين تمارين «تتضمن المفردة الهدف التي نريد أن نركز عليها مع مفردات تكون قريبة منها من حيث المعنى، وتكون واحدة منها هي التي تعبر بقوة عن معنى تلك المفردة الهدف».

يتضح أنّ مثل هذه التمارين تنجح بشكل أحسن مع المستويات المتقدمة، لأنها تفرض معرفة سابقة وجيدة عند المتعلم من جهة، ودقة في معرفة المعنى الأقرب جدا للمفردة الهدف من جهة ثانية؛

٢ - ٦ - استراتيجية التخمين والتوقع:

ينبغي ألا تبقى المفردات مجرد كلمات معزولة عن السياقات اللغوية والتواصلية التي تستعمل فيها، وإنما ينبغي أن تستعمل في سياقات لغوية متنوعة حتى يتعرف الطلاب على معناها أو معانيها المختلفة، ومتى يمكنهم استعمالها بهذا المعنى أو ذاك، وهو ما يوسّع من قدراتهم اللغوية ويزيد من فرص الكلام مع المتكلمين الأصليين. وقد سميت هذه الطريقة باستراتيجية تخمين المعنى التي تعتمد على المهارات اللغوية بشكل أساسي؛ حيث تعرض المفردات في نص قرائي أو سماعي، ويطلب من المتعلمين تحديد معناها من خلال السياق. ولا يكفي أن يتعرف المتعلمون على السياق الذي تستعمل فيه المفردات فقط، وإنما يقتضي الأمر أيضا دمجها في البنيات النحوية للغة العربية حتى يستطيع المتعلم معرفة معنى المفردة، ومعرفة كيفية استخدامها في جمل سليمة نحويا.

وتقترح الباحثة ستيفاني ويسلز خمس تقنيات ضرورية لتعليم المفردات، هي: ١) بناء المعرفة الأساسية التي يمكن الانطلاق منها. ٢) ربط المفردات الجديدة بهذه المعرفة. ٣) خلق فرص متنوعة لاستعمال هذه المفردات بما يجعل معناها واضحا. ٤) خلق بعض الصعوبات لزيادة التركيز. ٥) التركيز على مستوى عال من المعرفة. في ما يلي، سنقدم نماذج لبعض تمارين المفردات التي تستعمل في سياقات تركيبية مختلفة.

النموذج الأول:

اختر المفردة الصحيحة:

١- لا أحبّ الشّوارع في نيويورك بسبب .... وأيضا بسبب السيّارات الكثيرة.

الازدحام الرطوبة الربيع

٢- أنا مشغولة جداً ولا أشاهد التلفزيون، ولكنْ أشاهِد أخبار المساء ....

فقط قليلا أحياناً

٣- عندما كنت في المغرب كنت .... بالوحدة، لأنّني كنت بعيدة عن أسْرتي.

أدرس أشعر أنام

٤- بالنسبة لي أحسن يوم في .... هو يوم السبت لأنني أسافر فيه.

الشهر الأسبوع السنة

٥- أنا أدرس العربية في المغرب................ شهر..........

تقريباً لأنَّ منذ

٦- أمس، حضرنا .... عن الربيع العربي قدّمها أستاذنا في الجامعة.

مباراة مقابلة محاضرة

٧- لا أعرف .... لم يتَخَرَّجْ زميلي هذه السنة ؟ ربما لأنه فَشَل في مادة ما؟

لماذا كيف منذ

النموذج الثاني:

اكتب المفردة المناسبة في المكان الفارغ:

الامتحانات – الخارجية – خاص – بفضل – أريد أن –
موضوع – آخر – طِوال – ملكية – حصلت

١- وزارة .... الأمريكية تريد مُوَظَّفين يَتكلّمون اللغة العربية للعمل في سفاراتها.

٢- لا أريد أنْ أعيش في هذا البلد .... حياتي، أريد أنْ أُسافِر وأنْ أُشاهِد العالم.

٣- كل الطلاب اليوم مشغولون بـ .... لأن اليوم هو آخر يوم في الدورة الأولى.

٤- الحمد لله أستطيع أن أتكلم مع أسرتي في أمريكا .... الأنترنيت.

٥- .... على الماجستير في العلوم السياسية منذ سنتين. والآن ....

أحصل على عمل في إحدى الوزارات أو الشركات.

٦- هناك محاضرة يوم الثلاثاء بعد الصف، ولكن لا أعرف ما هو ....ـها.

٧- لا نستطيع الدخول إلى هذا النادي لأنه ناد .... وليس لجميع الناس.

٨- هذا الكتاب صعب جداً، أريد أن أقرأ كتاباً ....

٩- أمريكا دولة جمهورية، ولكن المغرب دولة ....

النموذج الثالث:

العاصِمَة دِمَشْق

دِمَشْق هي عاصِمَة الجُمْهورِيَّة الْعَرَبِيَّة السُّورِيَّة. وهي أَحَد أقْدَم مُدُن العالم، مُنْذُ أَحَدَ عَشَر أَلْف عام تقريبًا. وهي أَيْضًا أقْدَم مَدينة وعاصِمَة في العالم. أصْبَحَتْ عاصِمَة مُنْذُ عام ٦٣٥.

يَعْنِي اسْم «دِمَشْق «أَرْض الْماء». وهي قَريبَة مِنْ جَبَل اسْمُه "جَبَل قاسْيون . حاليًا تَتَكَوّن دْمَشْق مِنْ خَمْسَ عَشَرة مِنْطَقَة تُسَمَّى بـ «دمشق الكبرى». كان عَدَد سُكّان هَذه المدينة سَنَة ٢٠١٣ حَواليْ ١,٩ مليون شَخْص. مُعْظَم سُكّان دِمشق مِنْ الْعَرَب المُسْلِمين الَّذين جاؤوا مِنْ الْعِراق.

خِلاَل التَّاريخ الطّويل، سَكَنَ في دِمَشْق مَجْموعات صَغِيرة مِنْ أصْل أُوروبي- بَلْقاني، ومن أصْل عَرَبي بِشَكْل أَساسِي.

مُنْذُ الِعُصور الْقَديمة، دِمَشْق مَشْهورَة بِأَنَّها مَدينة تِجارِيَّة. وكانتْ أيْضًا، خِلال تاريخِها الطَّويل، عاصِمَة لِدُوَل كَثيرَة مِثْل الدّوْلَة الأَمَوِيَّة وهِيَ أكْبَر دَوْلَة إسْلامِيّة في التّاريخ.

تُعْتَبَر دِمَشْق مِنْ أَفْضَل الأَماكِن السِّياحِيّة في الْعالَم، ولَكِنْ بِسَبَب الأَزْمَة السُّورِيّة مُنْذُ ٢٠١١، أصْبَحَتْ الْمَدينة تَعِيشُ في مَشاكِل كَثيرة، مِثْل الْحَرْب والصِّراعات بَيْن الْمَجْموعات الدِّينِيَّة.

مازال «بَشار الْأَسَد» هُوَ الرَّئيس في سوريا، وكانَتْ دِمَشْق ومازالتْ عاصِمَة إلى الْيَوم. تُعْرَفُ دِمَشْق أيْضًا بأَسْماء مُخْتَلِفَة مِنْها: «الشّام» و«مدينة الْياسَمِين».

أسئلة النص:

- تعرف على معاني المفردات التي تحتها خط باستعمال القاموس، أومن خلال تعلمك السابق؛
- استخرج الأفعال من النص وركبها في جمل مفيدة؛
- ما نوع التراكيب الآتية، ثم ركبها في جمل:

(تعتبر / تُعْرَف)؛ (أقدم عاصمة – أفضل الأماكن)؛

٢ – ٦ – استراتيجية الخصائص الصواتية للغة العربية

أ. النبر والتنغيم: تتضمن كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها عدة مفردات متقاربة خطا أو شكلاً، ولكن الفارق بين معانيها يحدده النبر والتنغيم فيها. إن اللغة العربية غنية بالمفردات التي تعتمد على النبر[1] والتنغيم بشكل أساسي يسهل على المتعلم ضبطها وتذكرها وربح الوقت خلال علمية التعلم. فلو أخذنا، مثلا، مفردات من قبيل: (عَلِم – عَلَّم)؛ (دَرَسَ – دَرَّسَ)؛ (فَهِمَ – فَهَّمَ)؛ (قَتَلَ – قَتَّلَ)؛ (نَشَأَ – نَشَّأ)؛ (خَرَجَ – خَرّج)؛

١ – لن نقف هنا عند تحديد معنى النبر والتنغيم لغويا ولسانيا، وأنواعهما، لأن المقام غير ذلك، وإنما سنكتفي بالإشارة إلى أنّ النبر هو في الضغط الصوتي الذي يقع على صوت أو مقطع صوتي فيغير معنى المفردة. أما التنغيم فإنه الطرق الصوتية التي تؤدى بها الجملة من أجل تحديد بعض المعاني كالاستفهام والتعجب والتوبيخ والندبة.. الخ. ويمكن الرجوع إلى كتب اللغة واللسانيات لمزيد من التفصيل.

(سَمِعَ – سَمَّعَ)؛ (شَهِدَ – شَهَّدَ)؛ (كَتَبَ – كَتَّبَ)؛ (قَرَأَ – قَرّأ)؛ (رَجَع – رَجّع)؛ عوض أن يتعلمها على اعتبار أنها مفردات مستقل بعضها عن بعض، يمكنه أن يتعلمها على أنها مفردات تشترك في شيء ما (معنى نووي)، لكن النّبر فيها يضيف أو يغير من هذا المعنى شيئا. وهكذا، يستطيع المتعلم أن يكسب وقتا أكبر في التعلم، وتتكرر المفردات بشكل أسهل، ثم يكتسب استراتيجية جديدة تمكنه من التعامل بمفرده مع مثل هذه المفردات دون الحاجة دائما إلى مدرّس. ويعتبر التنغيم أيضا عاملا مساعدا في تعلم المفردات، خصوصا في سياقها التركيبي. إن الطريقة الصوتية التي يؤدى بها الاستفهام ليست هي نفسها الطريقة الصوتية التي يؤدى بها التعجب أو الإخبار أو التحسر أو الندبة أو التوبيخ..

ب. الاشتقاق: لا يخفى على أحد أهمية الاشتقاق في اللغة العربية. إنّه من الآليات اللغوية الصرفية التي تسهّل على المتعلمين ضبط المفردات، بل امتلاك آلية ذاتية للوصول إلى مفردات أخرى لم يتعلمها في الفصل ربما. كما يكون بمقدروه توقع اشتقاقات أخرى كثيرة فقط قياسا على أفعال محدودة تعرف عليها من قبل. إذ يكفي أن يتعرف، مثلا على أن اسم الفاعل من الأفعال الثلاثية يكون على وزن فاعل، وأنّ اسم المفعول منها يكون على وزن مفعول، ليصبح باستطاعته الوصول إلى أسماء الفاعل وأسماء المفعول لأي فعل ثلاثي لم يتعلمه من قبل. و»تعتبر الأبنية الصرفية والأوزان بمثابة قوالب فكرية عامة تصاغ فيها الألفاظ وتتحدد بها المعاني الكلية والمفاهيم العامة، وهي توفر على المتعلم كثير من الجهد الذهني من جهة وذلك بتخصيص صيغة / قالب فكري عام يدل على شيء أو معنى عام يسهل تمثله واستحضاره في الذاكرة إذ ترتسم في ذهنه دلالة عامة أو أكثر لكل ما جاء على تلك الصيغة من كَلِم، ومن جهة ثانية تفريعية توليدية يمكنه أن يحاكي/ يقلّد ما يسمعه من ألفاظ على تلك البنية أو ذلك القالب حكاية آلية محضة بل يقيس بنية على بنية (...) كقولهم إن كان الماضي على (فَعُلَ) فالمضارع على (يَفْعُلُ)، فلو أنّ الطالب سمع ماضياً على (فَعُلَ) لقال في مضارعه (يَفْعُلُ)، كأن يسمع لأول مرة (ضؤل) ولم يسمع مضارعه فإنه سيقول (يضؤل)، وإن لم يسمع ذلك ولا يحتاج إلى أنْ يسمعه، ولو كان بحاجة إلى ذلك الاستماع لما كان لهذه الحدود والقوانين التي وصفها

المتقدمون وتقبلوها وعمل بها المتأخرون معنى يفاد ولا غرض ينتحيه الاعتماد»[1]. إن آلية الاشتقاق هذه، آلية علمية رياضية منطقية تجعل من اللغة العربية لغة رياضية وسهلة في التعلم عكس اللغات الأخرى؛ حيث تشكل كل مفردة وحدة مستقلة بنفسها عن المفردات الأخرى وأحيانا لا تظهر أية رابطة لا خطية ولا صوتية بين مفردات قد تنتمي إلى الحقل الدلالي نفسه، بل إلى المعنى الواحد. وهكذا، يستطيع المتعلم تخمين معاني المفردات التي لم يسمعها من قبل والاقتراب من المعنى الجديد للمفردة الجديدة. ويمكن أن نقدم مثالا على هذا بين اللغة الإنجليزية واللغة العربية: ويكفي أن يعرف المتعلم أن الجذر (ك. ت. ب) يمكّن من اشتقاق مفردات كثيرة تدور في فلك المعنى النووي الدال على (الكتابة)، فنجد أن المفردات التي تنتمي اشتقاقيا إلى هذا الجذر – وإن اختلف معناها من مفردة إلى أخرى – فإنّ المعنى الأول (النووي) مازال حاضرا، وهو ما يسهل على المتعلم تخمين معنى المفردة التي تعرض أمامه. وهكذا، تكون مفردات من قبيل: (كتَب – كاتَب – كاتِب – كِتاب – مكتب – كتُب – مكتبة ..) مفردات بمعان مخصوصة، لكنها لا تنفك عن المعنى الأول (الدلالة على ما فيه كتابة). أما في اللغة الإنجليزية، فإننا نجد مقابلات هذه المفردات، ونلاحظ أن العلاقة بينها، خطا وصوتا، منعدمة، مثل: (office – library – Book – writer – Writing – Write).

ويلخص الدكتور خالد أبو عمشة إيجابيات التدريس من خلال الجذر والوزن في:

١– سهولة الحفظ، والتخزين في الذاكرة اللغوية؛

٢– سرعة الاستحضار؛

٣– حرية الحركة في عملية الاستبدال الاشتقاقي، مما يتيح له فرصة تعدد الجمل، وتوليد المعاني والدلالات المختلفة؛

٤– السيطرة على فهم اشتقاق المصدر، وبيان دوره في توسيع الحقول الدلالية والوظيفية للجملة العربية؛

٥– تنمية المقدرة على القراءة الصامتة والجاهرة وكذلك الحال مهارة الكتابة ذاتياً؛

ج. حروف المعاني: ونعني بها الحروف التي تحمل معنى قد يتغير بتغيرها؛ كحروف

١– راجع مقالات الدكتور خالد أبو عمشة على مدونته بموقع الجزيرة نت، على الرابط:
http://learning.aljazeera.net/blogs/pages/f45d4d4c-4920-40ca-a791-d5d7ec560ff1

الجر التابعة للأفعال، ويمكن أن أضرب مثالا على ذلك على هذا النحو: يتغير معنى الفعل (رغِبَ) من شيء إلى ضده كليا بسبب حرف الجر المستعمل معه؛ فقولك: (رغبتُ في) هي تماما ضد (رغبتُ عن). كما أن معاني بعض الأفعال تتغير بتغير الحرف المستعمل معها دون أن يشير إلى الضد، وإنما إلى معنى جديد يرتبط بالمعنى النووي (الأول)، مثل: (دخل إلى / دخل في / دخل مع - دخل على - دخل (من دون حرف)). كما في قوله تعالى: "وقال ادخلوا مصر إن شاء الله آمنين"[1]. وقوله سبحانه: «ادخلوا في أمم قد خلت من قبلكم من الإنس والجن في النار»[2]. وقوله جل علاه: «ادخلوا عليهم الباب»[3]. إنّ الفعل في العربية لا يتغير كليا، ولا يكون منفصلا من حيث المعنى العام (النووي) مع حرف آخر، كما هو الحال في لغات أخرى. إننا هنا بصدد توسيع المعاني وتمكين المتعلم من الاحتفاظ بالمعنى الأول، مع إضافة معنى جديد حسب طبيعة الحرف المستعمل مع الفعل. وهذه أيضا آلية مهمة يمكن اعتمادها في تدريس المفردات العربية، لاسيما مع المستويات المتقدمة.

د. التقابلات الصوتية: وتعني تشابه مفردتين أو أكثر في أصوات واختلافها في صوت واحد يغير المعنى بينها. ونعني بالخصائص الصواتية الاختلاف في نطق الأصوات بالنظر إلى الخصائص الداخلية للصوت، بين الجهر والهمس، أو الشدة والرخاوة مثلا، كما في: (صيف/ سيف) و(تاب/ طاب) و(قلب/ كلب) و(سار/ صار) و(كتب/ كذب) و(ضار/ دار) و(صَبَرَ/ سَبَرَ). وهنا يكون دور مدرس اللغة أساسيا في نطق المفردات على وجهها الصحيح وتصحيح نطق المتعلمين، حتى يفرقوا بين الجهر والهمس في نطق الصوت الواحد إذا كان ذلك يؤدي إلى اختلاف في المعنى.

هـ. التقابلات الصوتية: وتلعب، هي الأخرى، دورا فعالا في ربح الوقت، واكتساب المتعلم لمفردتين في الآن نفسه. من ذلك مثلا: (جبل / جمل)؛ (جمّل / جمّد)، (رجع / رجح). كما تتدخل الحركات القصيرة بدورها للتأثير على المعنى بين مفردتين، مثلا (حَلَم يحلم من الحُلْم)، وهو ما يراه النائم في منامه، و(حَلَمَ يحلم من الحُلُم) وهو ما يريده المرء في مستقبله؛ فالأول إذن مرتبط بالنوم، والثاني مرتبط باليقظة. ومنه أيضا

1- سورة يوسف، الآية: ٩٩.

2- سورة الأعراف، الآية: ٣٨.

3- سورة المائدة، الآية: ٢٣.

(حَلُمَ حِلْما) ويعني الصفح والتسامح. وأيضا (ذَهَبَ / ذَهَبْ)؛ حيث الأول يشير إلى الفعل والثاني إلى المعدن النفيس. ومن هذا أيضا (جَزَر / جُزُر)؛

و. التقليبات الصوتية: وتعني تقليب أصوات المفردة الواحدة وما يصحبه من اختلاف في المعنى، مثل (مِلْح / لَحْم). والعربية غنية بالمفردات التي تختلف في معانيها باختلاف التقليبات الصوتية فقط، وقد أشار إلى هذا ابن جني في الخصائص. لقد أثبتت هذه التقنية فعاليتها في جعل المعلم يتذكر المفردات وما يدور في فلكها. كما نشير إلى أن هذه التقنية تكون أكثر فعالية مع الطلاب في المستويات المتوسطة والمتقدمة.

٢ - ٧ - استراتيجية الوصف والتفسير: تفيد هذه التقنية بشكل أساسي في تدريس وتثبيت الأوصاف والنعوت لدى المتعلم، لأنها تقنية تمكنهم من تقديم أوصاف لشخصيات حقيقية يعرضها المدرس عليهم، أو يختارونها بأنفسهم. من ذلك مثلا، تقديم أوصاف لبعضهم البعض أولبعض أفراد عائلتهم أو أصدقائهم. وقد أثبتت هذه التقنية فعاليتها لأنها تربط المتعلم بموضوعات أو شخصيات حقيقية مما يجعل المفردات (الأوصاف) التي يوظفها ذات جدوى. وما ننبه إليه هنا، هو تهيئة المتعلم مسبقا لتقديم وصف أو تفسير لقضية أو شيء ما، حتى يكون مستعدا بدوره، فيهيئ الجمل والعبارات المناسبة للموضوع الموصوف. وعل المدرس ألا يكتفي بإجابات تعتمد على مفردات معزولة أو وحيدة، وإنما عليه أن يشجع المتعلمين على استعمال هذه المفردات في جمل وتعابير، وأن يسعوا إلى الاسترسال في الكلام ما أمكنهم ذلك. وبهذا سيكتسبون المفردات، وسيكتسبون معها تراكيب استعمالها.

٢ - ٨ - القصة / الحكاية

تعتبر القصص والحكايات من الاستراتيجيات الفعالة في ضبط المفردات وتذكرها من قبل المتعلمين، لأنّ القصة - بما تمتلكه من عناصر التشويق وسرد الأحداث - تجعلهم يتصورونها وكأنها مشاهد حقيقية مما يجعلها أسهل للحفظ والتذكر والاسترجاع. وقد أثبتتْ التجارب أن العقل البشري يتذكر بسهولة الأحداث والأشياء التي يراها حقيقة أو يستطيع أن يكوّن لها صورا متخيلة. وقد سبق أن بيّنا في عنصر سابق من هذا المبحث كيف يعتبر عنصر التصوير والتخييل دورا مهما في ربط المفردات بعضها ببعض، ومن ثمة، سهولة تذكرها واستعمالها. ما ننبه إليه هنا، هو ضرورة أن يختار المدرس بعناية

القصة أو الحكاية التي تتميز بـ:

- أنها مناسبة لسن المتعلمين ومستواهم التعليمي؛ إذ لا يعقل أن يقدم مثلا قصصا خاصة بالأطفال للمتعلمين في المستويات المتقدمة، ولا الروايات الطويلة للمتعلمين في المستويات المبتدئة؛

- أن يكون محتواها ومعانيها مناسبة كذلك للتعلم؛

- ألا تحمل أفكارا متطرفة أو قد تثير مشاكل ثقافية أو دينية أو طائفية عند المتعلمين أو بينهم؛

- أن تتميز بالأسلوب الشائق والعبارات الواضحة والسرد الذي يشجع على مواصلة القراءة والاستمتاع؛

- بالنسبة للروايات أو القصص الطويلة، يفضل أن تخصص للمستويات المتقدمة، مع تقسيمها إلى وحدات تدرس كل وحدة في حصة وهكذا..؛

٢ - ٩ - تمثيل المفردات في حركات ميمية (التمثيل الصامت)

يمكن أيضا أن يعتمد الأستاذ على هذه الطريقة، فيطلب من المتعلمين التقدم واحدا واحدا أمام الجميع ويعرفه بالمفردة (حتى لو كان ذلك بلغته الأصلية) ويقوم المتعلم بتمثيلها في حركات ميمية، ويحاول البقية التّعرف عليها. إنّها طريقة فريدة أيضا، تخلق نوعا من المرح والمتعة في الدرس.

٢ - ١٠ - استراتيجية التوسيع والتكثيف: يحتاج المتعلم في بدايات تعلمه إلى مفردات بعينها ليحقق التواصل، دون أن يكون في حاجة إلى مفردات أخرى «زائدة عن حاجته اللغوية». ويكفي في هذه الحالة أن يستعمل مثلا مفردات من قبيل (الأكل - رجع - سافر)، لكنه في مرحلة أخرى يحتاج إلى كلمات لها نفس معنى هذه المفردات، مثل: (الأكل/ الطعام/ الغذاء/ التغذية/ القوت) و(رجع/ عاد) و(سافر/ تنقل/ هاجر/ غادر). إنّ معرفة قوة القدرة المعجمية لمتعلم ما لا ترتكز بالأساس إلى عدد المفردات التي يحفظها فحسب، وإنما إلى طبيعة المفردات التي يخزنها ويستطيع أن يستعملها حسب مقاماتها وسياقاتها الخاصة. لهذا، ينبغي على الأستاذ أن يستعمل استراتيجية التوسيع والتكثيف من أجل إغناء القدرة المعجمية للمتعلمين باعتماد تقنيات من قبيل: تحفيزهم للبحث عن مرادفات للكلمات التي تعلموها واستعمالها في جمل وتراكيب مفيدة؛

- استعمال القاموس؛
- تغيير بعض المفردات في نص ما بأخرى لها نفس المعنى؛

٢ - ١١ - استراتيجية التكرار والتدوير

لا نعني بالتكرار هنا الترديد الممل للمفردات صوتيا من قبل المدرس ويتبعه في ذلك المتعلمون، وإنما نعني به استعمال المفردات عدة مرات، وفي سياقات لغوية وتواصلية مختلفة حتى تتقرر في أذهانهم وتصير راسخة وواضحة. وهذا يقتضي من الأستاذ الرجوع إلى المفردات الجديدة بين الحين والأخر، ثم دفع المتعلمين إلى استعمالها ما أمكن في كلامهم. كما يدخل ضمن التكرار توظيفها في كل المهارات وليس في مهارة بعينها. وتدخل هذه الاستراتيجية ضمن ما يسمى «الاستراتيجيات المباشرة» التي تعتمد على نطق المفردات شفويا، وكتابتها كذلك وقراءتها في السياق (جمل وتعبيرات ونصوص)[١]. ويقتضي التكرار أيضا الرجوع إلى هذه المفردات قبل أي تعلم جديد من أجل ترسيخها والتحقق من أنها صارت واضحة ومفهومة ولا يكتنفها غموض ما. إنّ العملية تتوقف هنا على ربط المعلومات السابقة باللاحقة، حتى لا يكون هناك انفصال بين هذا المعلومات، وهذا ما نعنيه بالتدوير، أي الرجوع دائما إلى التعلمات السابقة لبناء معرفة جديدة، لأن المعرفة اللغوية - كما المعرفة الإنسانية بشكل عام - معرفة متصلة ومستمرة ومتطورة. ومن صور التكرار، مطالبة المتعلمين بإعادة تذكر المفردات التي تعلموها في الصف وكتابتها على السبورة. ويفضل أن يكون ذلك في إطار من المنافسة والتحفيز بينهم، كتقسيمهم إلى مجموعتين أو ثلاث، تقوم كل مجموعة بكتابة ما أمكنها من المفردات في وقت محدد يكون ضيقا نسبيا للرفع من سرعة التمرين وخلق جو التنافس. كما يمكن جرد هذه المفردات بناء على معيار محدد؛ كأن يطلب المدرس منهم جرد الأفعال ومصادرها في جهة، وجرد بقية المفردات في جهة أخرى. ثم يطلب من كل مجموعة تركيبها في جمل جديدة. ومن صور الإبداعية في تدريس المفردات، كذلك، اختيار بعضها بشكل اعتباطي (خمس مفردات مثلا)، ثم تطالب كل مجموعة بتركيبها

1- Andrew، Sangpil Byon (2012). Vocabulary learning strategies of advanced KFL Learners: Using vocabulary journal assignment. The Korean language in America. Vol. 17، Innovation in teaching advanced. Penn State University Press. P: 237.

جميعها في جملة واحدة بما يجعلها منسجمة وذات معنى. وحقا إن هذه الطريقة تبرز الجانب الإبداعي لدى المتعلمين، وتسهل عليهم تذكر ما تعلموه خلال الحصة.

٢ - ١١ - استراتيجية التقديمات الشفوية والأوراق البحثية:

مما عايناه بشكل ملحوظ خلال التدريس هو أن المتعلمين يستطيعون الوصول إلى مفردات جديدة ومهمة كلما أسندت إليهم مهمة أو تمرين محدد، من قبيل تقديم عروض شفوية داخل الصف في موضوعات يختارونها بأنفسهم أو يطالبون بالبحث فيها. وتظل هذه المفردات لصيقة بأذهانهم مدة طويلة لأنهم هم من وصلوا إليها، ولأنها تلبي حاجتهم اللغوية للتعبير عن الفكرة أو الأفكار التي تهم موضوعاتهم. كما أنه ليس من الممكن أن نقدم كل شيء للمتعلم داخل الصف لعدة أسباب ترتبط بالوقت وبالبرنامج والدروس. لهذا، ينبغي أن يكلف المدرس المتعلمين بتقديم عروض شفوية أسبوعية أو نصف شهرية لأنها تدفعهم إلى استثمار ما اكتسبوه داخل الصف والبحث عن معلومات جديدة. والأمر نفسه يقال عن البحوث الكتابية، لأنها تمكن المتعلم من تطوير مهارته الكتابية من جهة، كما تجعله يستعمل مفردات كثيرة وعبارات مختلفة بناء على ما يحتاج إليه من معلومات. ويبقى أن ننبه هنا إلى أن الموضوعات التي يكلف المتعلمون بها ينبغي أن تكون في مستوى تعلمهم، وتحقق أهداف البرنامج، وتساعدهم في تطوير كفاءته اللغوية ومهاراتهم التواصلية. وينبغي الرجوع في تحديد الموضوعات إلى معايير الأكتفل أو الإطار المرجعي المشترك للغات لتحديد ما يناسب كل مستوى منها.

٣ - استراتيجيات أخرى:

٣ - ١ - الواجبات الصفية والمنزلية:

أثبتت مجموعة من الدراسات أن أي تعليم خال من التمارين الصفية أو المنزلية لا يمكن أن يكون فعالا بما فيه الكفاية في تثبيت المعارف والمعلومات في ذهن المتعلم. إن التمارين لا تساعدنا على هذا فحسب، وإنما تعطينا صورة واضحة عن سير التعلم، وطبيعة الأخطاء التي يقع فيها المتعلمون مما يمكن المدرس من التصحيح والتعديل وإعداد الأنشطة والمواد الإضافية وفق هذا التقويم. وقد سبق أن قدمنا بعض النماذج من تمارين المفردات في هذا الفصل، وهي مختلفة ومتنوعة على كل حال.

٣ – ٢ – صل بخط: يتم تقديم المفردات في خانتين متقابلتين ويقوم المتعلم بالربط بين المفردة الهدف في الخانة (أ) وما يقابلها في الخانة (ب)، على هذا النحو[١]:

أستاذة		على البيانو
نأكل		عاصمة أوربية
يعزف أحمد		أضخم حيوان
تدرس فاطمة		مقتدرة
الفيل		في جامعة أردنية
باريس		الكسكس

٣ – ٣ – تقنية سؤال / جواب:

اعتمدت هذه التقنية في «الكتاب في تعلم العربية»[٢]، حيث يعمل الطلاب في مجموعات صغيرة (ثنائية / أو ثلاثية مثلا) فيطرح أحدهم سؤالا على زميله الذي يتولى الإجابة عنه مستعملا المفردات التي تعلمها والتي تكون مستهدفة من السؤال وهكذا.

تساعد هذه التقنية في ترسيخ المفردات في الذهن، كما أنّ الطالب يتعود عليها من خلال استعمالها في سياقات تركيبية – ولو بسيطة – مما يمكنه من ضبطها وضبط طريقة استعمالها. والملاحظ في الأسئلة أنها أسئلة واضحة ويمكن للطالب أنْ يوظفها في الفصل وخارجه، بما يجعل التمرين وظيفيا يحاكي اللغة الحقيقية المستعملة في مقامات مختلفة.

تمرين سؤال جواب:

اسأل زميلك / زميلتك عن:

- أصدقائه المفضلين؛
- الأكل الذي يحب أكثر؛

1- Al-Batal، Mahmoud، Kristen، Brustad. Abbas Al-Tounsi (2004). Al-Kitaab fii Ta3allum al Arabiyya، with DVDs. Second Edition. P: 3.

2- Al-Batal، Mahmoud، Kristen، Brustad. Abbas Al-Tounsi (2004). Al-Kitaab fii Ta3allum al Arabiyya، with DVDs. Second Edition. P: 3

- العمل الذي يريده في المستقبل؛
- علاقته مع أفراد عائلته؛
- المكان الذي يسكن فيه الآن؛
- الوقت الذي يمارس فيه الرياضة؛

٣ – ٤ – استراتيجية توظيف الموسيقى والأفلام:

سبقت الإشارة في المبحث الأول من هذا الفصل إلى أهمية توظيف الوسائط الحديثة وأنظمة المعلومات والتكنولوجيا المختلفة في التدريس. ولذلك، فإننا نعتقد أن أي مستوى من مستويات العربية، وخلال مراحل التعلم كذلك، ينبغي أن يعتمد – بين الفينة والأخرى – على توظيف الموسيقى والأفلام في التعليم. إنها تقنيات تساعد في تجديد الجو العام داخل الفصل وإضفاء طابع الحيوية والتشويق على التعلم، كما أنها من الآليات التي تسهل ضبط المفردات لأن المتعلم يتعامل معها في سياقات حقيقية (أغنية أو فيلم). ولا يخفى ما للأغاني من لمسة فنية رائعة في النفوس، هذا فضلا عن أنّ كلماتها تكون سهلة الحفظ والتذكر لكونها نُظِمت في إيقاع موسيقى جميل. ومن فوائد توظيف الأغاني في التدريس، نجد[1]:

- تعزيز مهارة الاستماع عند الدارسين؛
- تنشيط الذاكرة والحفظ؛
- فهم أعمق للثقافة؛
- زيادة دافعية الدّارسين؛
- تقليل القلق وخفض التوتر لدى الدارسين؛
- تحقيق المتعة الدائمة في الفصول؛
- تنمية المفردات والتعبيرات اللغوية؛
- مساعدة الدارسين في تطوير كفاءتهم اللغوية؛
- ربط الفصحى بالعامية؛

يبقى أن نشير إلى أن استعمال مثل هذه الاستراتيجيات يحتاج إلى بعض النصائح

١ – انظر مدونة الدكتور خالد أبو عمشة على الجزيرة نت، على الرابط:
http://learning.aljazeera.net/blogs/pages/f45d4d4c-4920-40ca-a791-d5d7ec560ff1

لخصها الدكتور خالد أبو عمشة في[1]:

– استمع فقط إلى الأغنية واستمتع بالاستماع إليها. وتذكر أن الهدف من الأغنية بالأساس إدخال المتعة والبهجة إلى نفوس الدارسين؛

– اسأل الدارسين بعض الأسئلة عن عنوان الأغنية، ووسع الحديث حولها؛

– مناقشة الفكرة العامة عبر الكلمات والتراكيب التي استطاع الطلبة فهمها؛

– اسأل عن أشياء محددة: صفات/ أفعال/ حروف/ تراكيب/ قواعد؛

– أضف بعض اللمسات الإبداعية في الأسئلة: كإضافة جملة أو اثنتين على الأغنية، لو كانت الأغنية موجهة لشخص، اكتب أغنية حول موضوع آخر مما درسوه؛

– حل تدريبات عبر اللعب: كترتيب كلمات الأغنية أو جملها أو ملء فراغات، أو تمثيل سيناريو الأغنية وربما تقليدها؛ ولا تقل الأفلام أهمية في تعليم اللغة، لأنها تتضمن مفردات متنوعة ومختلفة تستعمل في سياقات حقيقية وحوارات تواصلية، تساعد المتعلمين في ضبط معانيها وتعزيزها في الذاكرة. ولا نقصر الأمر هنا على الأفلام السينمائية فقط، وإنما ندخل في دائرتها باقي أنواع الأفلام، كالأفلام الوثائقية، الأفلام التاريخية والتحقيقات الصحافية. الخ.

٤ – استراتيجيات التعلم

كما أن المدرس يعتمد استراتيجيات في التدريس، فإن المتعلم يستعمل أيضا استراتيجيات خاصة به في التعلم. وقد يشترك مجموعة من المتعلمين في توظيف هذه الاستراتيجيات أو في بعضها، ولكنهم يختلفون أيضا في توظيف بعضها الآخر، كل بحسب سنه، ومستواه الدراسي، ورغبته ودرجة اهتمامه باللغة الهدف، ومدة التعلم، والأدوات والوسائل المتوفرة لديه..

وبعض الاستراتيجيات التي سبقت الإشارة إليها في «استراتيجيات التدريس» قد تكون هي نفسها التي يعتمدها المتعلمون في التعلم لأنها ليست مرتبطة بالفصل فقط، أو بالمدرس. لذلك قد يعتمد بعضها من قبل المتعلم. من ذلك مثلا: استراتيجيات الحقل الدلالي واستراتيجية التوسيع والإعداد القبلي، ولن نقف عندها هنا تفاديا للتكرار.

١ – انظر مدونته على الجزيرة نت، على الرابط:
http://learning.aljazeera.net/blogs/pages/f45d4d4c-4920-40ca-a791-d5d7ec560ff1

ويقترح الدكتور خالد أبو عشمة جملة من التوجيهات لمتعلمي العربية يمكنهم الاستعانة بها خلال التعلم، نوجزها في ما يلي:

– قَرِّرْ ما إذا كانت الكلمة مهمة ومفيدة لك في هذا الوقت والمستوى، لذلك عليك ألا تحفظ كل الكلمات الجديدة التي تعترض طريقك في تعلم اللغة الهدف؛

– تعلّم كلمات من العائلة نفسها، فإذا تعلمت على سبيل المثال الفعل سافر، تعلّم المصدر: سفر، واسم الفاعل مسافر..إلخ؛

– اصنع شبكة للكلمة واربطها مع كلمات أخرى، كالمترادفات والأضداد ومفردات من العائلة نفسها والمتلازمات وغيرها؛

– راجع الكلمات التي تعلمتها بشكل منتظم، أسبوعيا على سبيل المثال؛

– اصنع بطاقات للكلمات الجديدة واحملها معك إلى كل مكان تذهب إليه، واستغل أوقات الانتظار والفراغ في مراجعتها؛

– نمّ استراتيجيات خاصة بك لحفظ الكلمات الجديدة وتعلّمها، فكل إنسان لديه طريقته الخاصة.

ونضيف إليها توجيهات أخرى، منها:

– استغل المواقف التواصلية المختلفة التي تكون فيها وحاول استعمال المفردات التي تعلمتها مع المتكلمين الأصليين ما أمكنك حتى لو بأخطاء، لأنهم سيقدرون مجهودك، وسيرون فيه نوعا من التحدي يحتاج إلى دعم ومساعدة؛ واعلم أنه لا يوجد تعلم من دون الوقوع في الأخطاء؛

– اطرح الأسئلة عن المفردات التي تشكل لك صعوبة، ولا تنس أن التعلم من دون طرح الأسئلة لن يكون مجديا بما فيه الكفاية؛

– كن منفتحا على ثقافة اللغة حتى تستطيع أن تفهم مجموعة من المفردات الثقافية والسياقية والتي قد تسعفك حجرات الدرس من إدراك معناها الحقيقي. وهذا يقتضي منك أيضا أن تخرج من دائرة ثقافتك إلى حين؛

– لا تكتفي بتعلم المفردات من القاموس وحده، وإنما اعمل على استعمالها في كلامك وكتابتك حتى تعلم السياقات الممكنة التي توظف أولا توظف؛

– استعن بقاموس تربوي ميّسر، تستطيع العودة إليه في مناسبات كثيرة، ويغنيك أحينا عن التوجه بالأسئلة للأستاذ أو غيره؛

- استمع للأنشطة اللغوية بشكل مكثف حتى لو لم تكن تفهم، لأن في هذا النشاط تدريبا لمهارة الاستماع لديك، وتعويدا لذهنك على سماع اللغة، وتذكر أن الطفل يقضي أكثر من سنتين يستمع إلى لغة أهله قبل أن يكون قادرا على التواصل معهم.

خاتمة الفصل

نرجو - بعد كل هذا - أن تكون الأفكار المقدمة في هذا الفصل شاملة لكافة القضايا، أو أغلبها على الأقل، التي ترتبط بعنصر المفردات واستراتيجيات تدريسها وتعلمها. وننبه إلى أن عملية التدريس في مجملها عملية مهمة وإبداعية وصعبة، تتطلب من مدرس العربية مجهودا كبيرا ومتواصلا، مجهودا سمته الأساسية التجديد والابتكار في الاستراتيجيات والأساليب والتقنيات. وتزداد قيمة مدرس العربية أكثر إذا كان باحثا متابعا لمستجدات البحث العلمي الأكاديمي في مجال اللسانيات التطبيقية مما يمكنه من التعرف على أحدث النظريات والأفكار، ويستند في تدريسه إلى نتائج الأبحاث والدراسات في هذا المجال. كل هذا يجعل منه في النهاية مدرسا باحثا مجددا ومبدعا.

وإذا كنا قد قدمنا مجموعة من الاستراتيجيات، فهذا لا يعني أنها هي الوحيدة الموجودة، أو أنها تصلح مع كافة أنواع المتعلمين ومستوياتهم، وإنما تقتضي الممارسة الإبداعية تكييف كل واحدة منها حسب زمن التعلم ومدته، وطبيعة المتعلمين، وطبيعة محتوى التعلم، والظروف السياقية الأخرى المحيطة بالعملية التعليمية ككل. إننا نسعى من وراء هذا، إلى تكوين مدرسين لا يقبلون أن يلبسوا جبة من قبلهم ويتصرفوا بتصرفاتهم حرفيا، وإنما نسعى إلى تكوين مدرسين أكفاء يمتلكون رؤية علمية، ويستطيعون - مما هو متحقق وموجود - أن يبتكروا ويجددوا خدمة لهذه اللغة الجليلة التي شرفها الله سبحانه بالتكلم بها، وبإنزال خير كتبه على خير رسله محمد صلى الله عليه وسلم. والله الموفق والهادي إلى سواء السبيل.

قائمة المصادر والمراجع:

أ. المصادر العربية:

◆ أحمد مختار عمر: علم الدلالة. الطبعة الخامسة، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ١٩٩٨.

◆ إسحاق الأمين: منهج الإيسسكولتدريب معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها. أساسيات طريقة التدريس والتربية العملية لدورات تدريب المعلمين. الطبعة الثانية، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والثقافة والعلوم - إيسسكو، ٢٠٠٨ .

◆ بلقاسم اليوبي: التكنولوجيا المعلوماتية وتعلم اللغات. اللغة العربية نموذجا. أطروحة لنيل دكتوراه الدولة، مرقونة. جامعة مولاي اسماعيل، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، مكناس، المغرب، ٢٠٠٢.

◆ بلقاسم اليوبي: المعجم الوظيفي وتنمية الملكة اللغوية. بحث منشور ضمن أعمال (اليوم الدراسي: دور المعجم في تعليم اللغة العربية وتعلمها - سلسلة الندوات ٢٤- كلية الآداب والعلوم الإنسانية، مكناس، ٢٠٠٩.

◆ جاري سمول: المرجع الأساسي للذاكرة: استراتيجية مبتكرة للحفاظ على شباب المخ. الطبعة الأولى، مكتبة جرير، الرياض، المملكة العربية السعودية، ٢٠٠٥.

◆ جمال عبد الناصر زكريا: المدخل إلى تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، طرائق ومفاهيم. الطبعة الأولى. مطبعة الجامعة الإسلامية العالمية بسلانجور، ماليزيا، ٢٠١٦.

◆ خالد حسين أبو عمشة: المفردات والتراكيب اللغوية عبر المستويات اللغوية لدارسي العربية في ضوء الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات. (ضمن أعمال المؤتمر الدولي الأول لتعليم العربية، المنعقد في الفترة ٢٢-٢٤ من أبريل،٢٠١٤. من طرف مركز اللغات - الجامعة الأردنية). الطبعة الأولى، دار كنوز المعرف، الأردن، ٢٠١٤.

◆ رشدي أحمد طعيمة، و محمود كامل الناقة: تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات. منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والثقافة والعلوم (إيسسكو)، ٢٠٠٦.

◆ طارق السويدان: فن الإلقاء الرائع. الطبعة الرابعة، شركة الإبداع الفكري، الكويت، ٢٠٠٦.

◆ عبد الرحمان بن إبراهيم الفوزان: إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها. الطبعة، ٢. العربية للجميع، الرياض، السعودية، ٢٠١٥.

◆ علي عبد المحسن عبد التواب الحديبي: دليل معلم العربية الناطقين بغيرها. الطبعة الأولى، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية. دار وجوه للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية، ٢٠١٥.

◆ محمد إسماعلي علوي: التواصل الإنساني: دراسة لسانية. الطبعة الأولى، دار كنوز المعرفة، الأردن، ٢٠١٣.

◆ منير سلطان: بلاغة الكلمة والجملة والجمل. منشأة المعارف الإسكندرية، مصر، ١٩٧٧.

◆ مهدي العش: كتاب أهلا وسهلا. الطبعة الثانية. دار جامعة ييل للنشر، نيو هيفن، لندن، ٢٠١٠.

◆ ناصر عبد الله الغالي و عبد الله عبد الحميد: أسس إعداد الكتب التدريسية لغير الناطقين بالعربية. دار الاعتصام، ١٩٩١.

◆ وليد العناتي: العربية في اللسانيات التطبيقية. الطبعة الأولى، دار كنوز المعرفة، الأردن، ٢٠١٢.

◆ وليد العناتي: مفردات العربية دراسة لسانية تطبيقية في تعليمها للناطقين بغيرها. المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ٢-٣ / ١١/ ٢٠٠٩، معهد العربية، جامعة الملك سعود، الرياض، ٢٠٠٩.

ب. المراجع الأجنبية:

◆ Al-Batal ،Mahmoud .(2006) Playing with words :teaching vocabulary in the Arabic Curriculum .Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the21 st Century.25-04-2006 ،

◆ Andrew ،Sangpil Byon .(2012) Vocabulary learning strategies of advanced KFL Learners :Using vocabulary journal assignment .The Korean language in America .Vol ،17 .Innovation in teaching advanced. Penn State University Press.

◆ Fang-Chen ،Lu .Ben ،Chang .Role-play Game-Enhanced English for Specific-Purpose Vocabulary-Acquisition Framework .Journal of Educational Technology & Society ،Vol ،19 .No ،2 .Intelligent and Affective Learning Envirenments :New Trends & Challenges' April ،(2016pp.369 .

◆ Gina ،N .Cervatti & all .(2012) Examining multiple Dimensions of word knowledge for content Vocabulary Understanding .The journal of Education .Vol ،192 .No .2/3 .School & Schooling .(2011/2012) Trustees of Boston University.

◆ James ،Milton .(2010) The development of vocabulary breadth across the CEFR levels .A common basis for the elaboration of language syllabuses ،curriculum guidelines ،examinations ،and textbooks across Europe .Swansea University ،UK.

◆ Robins، R. (1973. Linguistique générale، une introduction. Librairie Armand Colin. Traduction de Simone Delesalle et Paul Guivarch، Paris.

◆ Stephanie، Wessels (2016). Promoting Vocabulary Learning for English Learners. The Reading Teachers، Vol. 65، N 1 (September 2011). Wiley on behalf of the international Reading Association.

◆ Mounan، G (1975). Dictionnaire de la linguistigue. P.U.F.

ج – الإنترنيت:

مدونة الدكتور خالد حسين أبو عمشة على موقع الجزيرة نت:

◆ http://learning.aljazeera.net/blogs/pages/f45d4d4c-4920-40ca-a791-d5d7ec560ff1.

◆◆◆

الفصل الثالث

تدريس النّحو والصّرف للنّاطقين بغير العربيّة:
النّظريّة والتّطبيق

د. فاطمة "محمّد أمين" العمري
أستاذ مشارك
في مركز اللغات
الجامعة الأردنيّة

تدريس النّحو والصّرف للنّاطقين بغير العربيّة: النّظريّة والتّطبيق

ملخّص البحث

ليس الحديث عن أهمّيّة تقديم النّحو والصّرف بالأمر الجديد الذي يُناقشه المعلّمون والمتعلّمون على حدٍّ سواء، فالعربيّة تنهض بالنّحو والصّرف كما ينهض البُنيان بقواعده. لا ريب فالنّحو أسُّ العربيّة وبابها وسبيلها. ولابدّ مِن تقديم قواعد اللغة لدارسيها مِن النّاطقين بها وبغيرها. ولكنّ مدار القول في ميدان تعليم النّحو لدارسي العربيّة مِن الناطقين بغيرها حول كيفيّة تقديم النّحو والصّرف، والأبواب النّحويّة التي يصحُّ تقديمها، وفي أي مرحلة أو مستوى لُغوي يُمكن ذلك.

ويسعى هذا البحث إلى تقديم دليلٍ مُرشدٍ لمعلّمي العربيّة للناطقين بغيرها في ميدان تدريس نحوها وصرفها مِن خلال مناقشة هذه القضايا، بالإضافة إلى التّوسع في تبيان أهمّيّة تقديم المادة النّحويّة والصّرفيّة، وتوضيح الأبواب النّحوية التي تقدم للدّارسين مِن النّاطقين بغير العربيّة مِن خلال استقراء مادّة النّحو والصّرف في كتاب «الكتاب». وعرض المادّة النّحويّة حسب الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات،والتّعقيب عليها في ضوء رؤية أهل الاختصاص. كما يُقدّم البحث مجموعة مِن الإرشادات والتّوجيهات العامّة لمعلم النّحو العربي للناطقين بغير العربيّة. ويتناول البحث مفهوم النّحو الوظيفي، وتقديم الإعراب للدّارسين.ويعرض لأهمّ طُرق تدريس النّحو.

ويستعرض أهم طُرق التّقويم المتّبعة في المجال. ثمّ يُقدّم البحث أنموذجاً تطبيقيّاً لتدريس النّحو والصّرف لدارسي العربيّة مِن النّاطقين بغيرها. وسيسعى البحث إلى الإجابة عن مجموعة مِن الأسئلة المتعلّقة بالموضوع، وهي المتمثّلة في:

- لماذا يتعلّم دارسو العربية مِن النّاطقين بغيرها مادّة النّحو والصّرف؟
- ما الذي يتعيّن على دارسي العربية مِن النّاطقين بغيرها فعله بمادّة النّحو والصّرف؟
- ما الذي يدفع أولئك الطّلبة إلى دراسة مادّة النّحو والصّرف؟
- ما المعارف/ الكفايات التي يمتلكها أولئك الدراسون بحيث تجعلهم قادرين على تعلّم النّحو والصّرف؟
- ما القدْر الذي يلزم أولئك الدّارسين تعلّمه مِن مادّة النّحو والصّرف؟
- متى تُقدّم مادّة النّحو والصّرف لدارسي العربيّة مِن النّاطقين بغيرها؟
- كيف نُقدّم مادّة النّحو والصّرف لدارسي العربيّة مِن النّاطقين بغيرها؟
- ما السّبل المتاحة أمام دارسي العربيّة مِن النّاطقين بغيرها لتنمية قُدراتهم في مجال النّحو والصّرف؟

مُقدّمة في أهميّة تعليم النّحو والصّرف :

لعلّ السّؤال الذي يُطرح دائماً والمتمثّل في : لماذا تُقدّم مادّة النّحو والصّرف لدارسي العربيّة مِن النّاطقين بغيرها، وما مدى أهميّة النّحو والصّرف لهم؟لعلّه يُشكّل هاجساً عند مَن لا يعرف العربيّة حقّ معرفتها؛ فالعربيّة لا تنفصل بحالٍ عن نحوها وصرفها. و قد اختصر أبو حيّان الأندلسيّ الكلام في أنّه بيّن أنّ الشأن لمن أراد معرفة العربيّة متّصلٌ بأمرين: (أبو حيّان الأندلسي، ارتشاف الضَّرَب، ج١،ص٤)

الأوّل: في أحكام الكلمة قبل التّركيب، ويعني به علم الصّرف.

والثّاني: في أحكامها حالة التّركيب، ويعني به علم النّحو.

أولاً: الصّرف

«اعلم أنّ التّصريف تصيير الكلمة في أبنية مختلفة، لأنّ تصريف الشّيء تصييره في جهاتٍ مختلفة» (الأنباري، الوجيز، ص ٢٦). وهو تفعيلٌ مِن الصّرف، وهو أن تصرِّف الكلمة المُفردة، فتتولّد منها ألفاظٌ مختلفة، ومعانٍ متفاوتة (الجرجاني، المفتاح في الصّرف،والميداني، نزهة الطرف في علم الصرف).. و» أن تأتي إلى الكلمة الواحدة التي حروفها كلّها أصول

فتتصرّف فيها بزيادة، أو نقصان، أو نقل مِن زمان إلى زمان» (ابن القبيصي، التّتمة في التّصريف، ص ٢٧– ٢٨). و»التّصريف علم يتعلّق ببُنية الكلمة وما لحروفها مِن زيادة وأصالة، وصحّة واعتلال، وشبه ذلك» (ابن مالك، إيجاز التعريف، ص٣).

وعليه يتّضح أنّ « هذا القبيل مِن العلم أعني التّصريف، يحتاج إليه جميع أهل العربيّة أتمّ حاجة، وبهم إليه أشدّ فاقة، لأنّه ميزان العربيّة، وبه تُعرف أصول كلام العرب مِن الزّوائد الدّاخلة عليها، ولا يوصل إلى معرفة الاشتقاق إلا به، وقد يُؤخذ جزء مِن اللغة كبير بالقياس، ولا يوصل إلى ذلك إلا مِن طريق التّصريف» (ابن جنّي، المنصف، ص٢). فهو « علم تتشوّف إليه الهمم العليّة، ويتوقّف عليه وضوح الحِكم العربيّة، ويفتح مِن أبواب النّحو ما كان مُقفلاً، ويُفصِّل مِن أُصوله ما كان مُجملاً» (ابن مالك، إيجاز التعريف،ص١). وهو « أشرف شطريّ العربيّة وأغمضهما،فالذي يُبيّن شرفه احتياج جميع المشتغلين باللغة العربيّة مِن نحوي ولُغويّ إليه أيّما حاجة، لأنّه ميزان العربيّة. ألا ترى أنّه قد يُؤخذ جزءٌ كبيرٌ مِن اللغة بالقياس، ولا يُوصل إلى ذلك إلا مِن طريق التّصريف... وممّا يُبيّن شرفه أيضاً أنّه لا يُوصَلُ إلى معرفة الاشتقاق إلا به» (ابن عصفور، الممتع الكبير في التصريف، ص ٣١).

ويرى العلماء أن بداية التّعلّم إنّما تكون مِن الصّرف؛ لأنه «معرفة ذوات الكلم في أنفسها مِن غير تركيب، ومعرفة الشيء في نفسه قبل أن يتركّب ينبغي أن تكون مُقدّمة على معرفة أحواله التي تكون له بعد التركيب، إلا أنه أُخّر للطفه ودقّته»» (ابن عصفور، الممتع الكبير في التصريف، ص ٣٣).وينبني على ذلك أنّ «التّصريف إنّما هو لمعرفة أنفس الكلم الثّابتة، والنّحو إنّما هو لمعرفة أحواله المتنقّلة... وإذا كان ذلك كذلك فقد كان مِن الواجب على مَن أراد معرفة النّحو أن يبدأ بمعرفة التّصريف، لأن معرفة ذات الشّيء الثّابتة ينبغي أن يكون أصلاً لمعرفة أحواله المتنقّلة. إلا أن هذا الضّرب مِن العلم لمّا كان عويصاً صعباً بُدِئ قبله بمعرفة النّحو، ثم جيء به بعد، ليكون الارتياض في النّحو موطئاً للدخول فيه، ومعيناً على معرفة أغراضه ومعانيه» (ابن جني، المنصف، ص٤ –٥).

والصّرف واسطة العقد بين العلوم، لقولهم: « ما انتظم عِقد علم إلا والصّرف واسطته، ولا ارتفع مناره، إلا وهو قاعدته؛ إذ هو إحدى دعائم الأدب، وبه تُعرف سعة الكلام» (الحملاوي، شذا العرف، ص٤٧).

ثانياً: النّحو

«النّحو إعرابُ الكلام العربيّ، والنّحو: القصد والطّريق، يكون ظرفاً، ويكون اسماً، نحاه ينحُوه ويَنْحاه نحواً وانتحاه، ونحوُ العربيّة منه» (ابن منظور، لسان العرب، مادّة نحا). والنّحو أساس العربيّة، وأهمّ عُلومها، فهو «أسُّ العربيّة، وبابها و سبيلها»(الجمحي، ص١٢).وهو «انتحاء سمت كلام العرب، في تصرّفه مِن إعراب وغيره، كالتّثنية والجمع والتّحقير والتّكسير والإضافة، وغير ذلك ليلحق مَن ليس مِن أهل العربيّة بأهلها في الفصاحة، وأصله مصدر نَحَوت بمعنى قَصدت» (ابن جني، الخصائص، ص٣٤). والنّحو عند القدماء صناعة مخصوصة (ابن خلدون، المقدّمة،ص٤٦٤). وصناعة علميّة (السّيوطي، الاقتراح، ص١٥). و«إنّما أُريد به أن ينحو المتكلّم إذا تعلّمه كلام العرب، وهو علم استخرجه المتقدّمون فيه مِن استقراء كلام العرب حتى وقفوا منه على الغرض الذي قصده المبتدئون بهذه اللغة» (ابن السراج، الأصول في النّحو، ج١، ص٣٩). فـــ»حقيقة علم النّحو هو علم يُعرف به أحوال الكلم مِن حيث الإعراب والبناء، والغرض منه معرفة التّراكيب العربيّة واستخراجها على ما كانت عليه» (التفتازي، ص٥).

نستطيع أن نقول باختصار إن النّحو والصّرف معاً يُلخّصان الإجابة عن السّؤال الأهم، ألا وهو: كيف تعمل اللغة؟

ولم يناقش العُلماء الأوائل في أهميّة النّحو والصّرف، بل عدّوها أساسيّات ثابتة لا بدّ منها؛ يُدلّل على ذلك ما جاء في مقدّمة «أدب الكاتب» قول صاحبه: «وليست كتبنا هذه لمن لم يتعلّق مِن الإنسانيّة إلا بالجسم، ومِن الكتابة إلا بالاسم، ولم يتقدّم مِن الأداة إلا بالقلم والدّواة، ولكنّها لمن شدا شيئاً مِن الإعراب: فعرف الصّدر و المصدر والحال والظّرف، وشيئاً مِن التّصاريف والأبنية، وانقلاب الياء عن الواو والألف عن الياء وأشباه ذلك» (ابن قتيبة، أدب الكاتب، ص١٥).

- لماذا يتعلّم دارسو العربية مِن الناطقين بغيرها مادّة النّحو والصّرف؟

تنطلق الفلسفة العامّة في تعليم النّحو والصّرف للطّلبة النّاطقين بغير العربيّة مِن حقيقة مفادها أن العربيّة لا تنهض ولا تكون في أذهان المتعلّمين دون الاتكاء على القواعد النّحويّة والصّرفيّة. ولابد للمُعلّم والمتعلّم - على حدّ سواء- مِن الإقرار بأن النّحو والصّرف يُشكّلان معاً الأساس المتين الذي يتمكّن المتعلّم ويُمكّن مِن خلاله

مِن إتقان اللغة وفقاً لمستواه اللغوي. فمُتعلّم اللغة يسعى دائماً نحو تحقيق التّواصل والاتّصال مِن خلال أداء الوظائف اللغويّة. ولا يخفى على أحد أنّ تحقيق ذلك لا يكون بغير صياغة قوالب لُغويّة يستثمرها المتعلّم في سياقات الإنتاج اللغوي مِن خلال المحادثة والكتابة. وتلك القوالب محكومة- أبداً- بضوابط التّركيب، ومحدّدات النّظام اللغوي الذي يعمل وفقاً لمبادئ النّحو والصّرف. فلا ريب أن إتقان اللغة بمهاراتها الاستهلاكيّة والإنتاجيّة المتمثلة في القراءة، والمحادثة، والكتابة، والاستماع لا تكون لمن لا يعرف قواعد النّحو والصّرف.

- ما الذي يتعيّن على دارسي العربيّة مِن النّاطقين بغيرها فعله بمادة النّحو والصّرف؟

«يقوم مستخدمو اللغة باستعمال الاستراتيجيّات بقصد حشد مواردهم اللغويّة واستخدامها على أفضل وجه» (مجلس أوروبا، ص٧١). وهو المراد مِن تعليم النّحو والصّرف؛ إذ يُتوقّع مِن الدّارسين أن يوظفوا المهارات النّحويّة والصّرفيّة التي يكتسبونها أولاً بأول، وأن تظهر في الأداء اللغوي، وأن تُسهم بفاعليّة في تحسين مُستوياتهم اللغوية.

- ما الذي يدفع دارسي العربيّة مِن النّاطقين بغيرها إلى دراسة مادّة النّحو والصّرف؟

ويأتي هذا السّؤال بالنّظر إلى صعوبة هذه المادّة اللغويّة، والشّكوى المستمرّة مِن ذلك؛ إذ أقرّ بذلك عُلماء العربيّة الأوائل. فأبو حيّان يرى أنّ « علم النّحو صعبُ المرام، مستعصٍ على الأفهام، لا ينفذ في معرفته إلا الذّهن السّليم والفكر المرتاض المستقيم» (أبو حيان الأندلسي، ارتشاف الضَّرَب، ج١، ص٣).

وممّا جاء في تعليق التّوحيدي في الليلة الخامسة والعشرين قوله: «فأمّا الكلام على الكلام فإنه يدور على نفسه، ويلتبس بعضه ببعضه؛ ولهذا شقَّ النّحو وما أشبه النّحو مِن المنطق» (التوحيدي، ٢٠٠٤، ص٢٢٣). ولاينكر عالمٌ بالعربيّة أنّ حركة تأليف واسعة قامت مِن أجل تبسيط النّحو العربيّ وتيسيره للدّارسين مِن أجل أبناء العربيّة وغير أبنائها منذ نشأت الدّراسات اللغويّة إلى يومنا هذا. فما الذي يدفع بدارس العربيّة مِن غير الناطقين بها لتعلّم قواعد نحوها وصرفها؟

الجواب - لا ريب- هو أهميّة النّحو والصّرف ومحوريّته في تلقّي العربيّة وإنتاجها، إذ لا يُمكن تعلّم العربيّة دون تعلّم نحوها وصرفها؛ فتَفَهُّم أيّ نصٍّ عربيّ يعتمد في مراحله الأولى على فهم بنائه اللغوي، واستيعاب تراكيبه وجُمَلِه (عبد اللطيف، ص١٣). فالسّعي خلف المعنى يُرافقه بل يسبقه سعي خلف النّظام اللغوي، ومتابعة أركانه التي

يقود إدراكها وفهمها إلى فهم المعنى بالضّرورة.

إنّ أهمّ ما يُمكن أن يُعلّمه درس النّحو والصّرف للطلبة هو إكسابهم القُدرة على استهلاك اللغة وإعادة إنتاجها، وذلك متمثّل في:

- استهلاك اللغة مِن حيث امتلاك القُدرة على تفكيك القوالب اللغوية التي تحكم سير الجُمل في ضوء قواعد النّحو والصّرف.

- إنتاج اللغة مِن حيث امتلاك القُدرة على إنتاج القوالب اللغويّة بالسّير على منوالها، وبالتالي إنتاج تراكيب وجُمل مُماثلة.

وليس بمستهجنٍ قولنا إنّ أعداداً لا بأس بها مِن أولئك الدّارسين يُحبّون دراسة النّحو والصّرف، بل يُفضّلونه على سائر فروع العربيّة، ويبرعون فيه. وكل العاملين في الميدان يلاحظون تفوّق الطّلبة الصّينيين في هذا المجال(١).

ومِن الجدير بالذّكر أن قواعد النّحو والصّرف تُقدِّم - في كثيرٍ مِن الأحيان - إجابات مُسبقة لجزءٍ غيرِ يسيرٍ مِن أسئلة الدّارسين، كما أنّ مِن شأنها أن تُحدِّد خطّ سير / تطوّر أداء الدّارسين بالنّظر إلى ما يُتوقّع منهم بعد إنجاز دراسة كلّ قاعدة نحويّة أو صرفيّة.

ولا يُمكن بأيّ حال التّقليلُ مِن دور فهم القواعد النّحويّة والصّرفيّة في اختصار الوقت؛ إذ إنّ معظم القواعد مباشرة تحتاج إلى بذل الجهود في تعلّمها، لكنّها تؤتي أُكلها سريعاً، وتؤثر بجلاء في تطوّر أداء الدّارسين.

- ما المعارف / الكفايات التي يمتلكها دارسو العربيّة مِن النّاطقين بغيرها بحيث تجعلهم قادرين على تعلّم النّحو والصّرف؟

للإجابة عن هذا السؤال لابدّ لنا مِن طرح مجموعة أخرى مِن الأسئلة تتمثّل في:

١- ما الخبرات والمعارف اللغويّة التي يُمكن افتراض وجودها لدى الدّارسين؟

مِن المفيد أن نضع نُصب أعيننا أنّ دارس اللغة مِن غير النّاطقين بغيرها ناطقٌ أصيلٌ - بالضّرورة- بلغته الأمّ على الأقل. وقد يكون ممّن خاضوا تجربة تعلّم لغة جديدة أو أكثر مِن قبل. وهو يمتلك مجموعة مِن المعارف والخبرات في تعلّم اللغة أيّة اللغة، وهو الأمر الذي يُمكن استثماره والقياس عليه في تعليمه اللغة الجديدة. مع ملاحظة وجود

١- وقد خبرت ذلك بنفسي لسنوات طويلة ولاسيما في العامين الأخيرين من خلال تدريس مجموعات متعددة من الطلبة من مختلف الجنسيات ومن ضمنها الطلبة الصينيون، الذين أظهروا باستمرار تميّزاً في إتقان النحو والصّرف وتمثّله والصدور عنه.

فوارق طبيعيّة وجوهريّة وثانويّة – أحياناً– بين اللغات، ولا سيما بين تلك اللغات التي لا تنتمي إلى العائلات اللغويّة نفسها.

٢– ما الخبرات والمعارف اللغويّة الجديدة التي يُمكن إكسابها للدّارسين؟

لا بدّ مِن معرفة أنّ بناء المعارف الجديدة لا يكون إلا بالاتّكاء على المعارف القديمة التي بُنيت مُسبقاً عند الدّارسين. والأمر في هذا ليس اعتباطيّاً؛ إذ لابدّ مِن استثمار قُدرات الدّارسين وتحفيزهم ودفعهم نحو تطوير قُدراتهم على تعلّم اللغة، ولاسيما مادّة النّحو الصّرف، بحيث يصبح بإمكانهم التّغلّب على التّحديات التي تواجههم مع كل مادّة جديدة مِن خلال استثمار نقاط القوّة، وتجنّب نقاط الضّعف. ويكون ذلك مِن خلال:

– محاولة شدّ انتباه الدّارسين في أثناء تقديم مادّة النّحو والصّرف.

– تقديم المادّة بطرق متفاوتة، متنوعة تناسب مختلف الدّارسين.

– تحفيز الدّارسين للعمل الفردي والثّنائي والزّمري بما يتناسب مع طبيعة المادّة المقدّمة.

– مراقبة توظيف اللغة العربيّة باستمرار في أثناء التّعلّم.

– تقديم مادّة قابلة للاستخدام ذاتيّاً مِن قِبل الدّارس ليتمكّن مِن مُراجعتها بعد الدّروس.

– تقديم قدر كافٍ مِن التّدريبات والتّطبيقات على المادّة المقدّمة، بحيث تغطّي الجزئيات التي تمّت مُعالجتها في أثناء الدّرس كلّها.

– مِن الضّروريّ أن تتكرّر المادّة النّحويّة والصّرفية عدداً كافياً مِن المرّات تكفي لتثبيتها في أذهان الدّارسين(عبده، ١٩٨٥).

– الحرص على التّنظيم والتّخطيط المسبق في تقديم المادّة، كي تصل إلى أذهان الدّارسين مُرتّبة، فتكون أكثر قابليّة للفهم والاستيعاب.

– تبصير الدّارس بنقاط القوّة والضّعف لديه.

– مراجعة أعمال الدّارس بدقّة، ومتابعة تطوّر أدائه مِن خلال ملف خاصّ به.

٣– ما الخبرات والمعارف اللغويّة الجديدة التي يُمكن للدّارسين اكتسابها؟

لا شكّ في أنّ كلّ مُتعلّم حالة فريدة وخاصّة، وإنّ الذي يجعل منه كذلك إنما هو طاقته وقدرته ورغبته ودافعيّته المختلفة بالضّرورة عن غيره والمنمازة عمّن سواه. بالإضافة

إلى اختلاف قيمه ومعتقداته، وأساليبه الإدراكيّة ونمط شخصيّته، ووجهة نظره.وهذا يجعلنا نعلم - سلفاً- أنّ التّفاوت في قدرة الدّارسين على اكتساب المعارف - ومِن ضمنها مادّة النّحو والصّرف- أمرٌ حتميّ يحدث في كل الصّفوف الدّراسيّة. (مجلس أوروبا، ص ١١٩- ١٢٠). وهذه الحقيقة تفرض على المؤسسات التعليميّة ومؤلّفي المناهج والمعلّمين تبنّي أساليب تعليميّة واستراتيجيّات تدريبيّة مختلفة ومتنوعة بحيث تناسب قطاعات أكبر مِن الدّارسين وتوجّهاتهم وشخصيّاتهم.

٤- ما مقدار الوعي اللغوي الذي يجب أن يمتلكه الدّارس كي يمكّنه مِن استيعاب المادّة النّحويّة؟

إن الإجابة عن هذا السّؤال مرتبطة بوعي المعلّم ومَن يُقدّم اللغة عموماً بأن الدّارسين لا يَلجُون عوالم اللغة دفعة واحدة. وأنهم إنّما يتعلّمون اللغة على مراحل يتخلّلها وقفات تأمليّة ومراجعات مِن شأنها أن ترسّخ في أذهانهم مجموعات مِن الحقائق اللغويّة والنّحويّة والصّرفية التي تُشكل في كل مرحلة مِن مراحل تعلّمهم أساساً يزداد عمقاً ومتانة بالنّظر إلى تقدّم مستوياتهم اللغويّة. ويستطيع المعلّم أن يكشف ذلك مِن خلال تمرير مادّة نحويّة أو صرفيّة هي مِن مفردات مستوى أقل مِن المستوى الفعلي للدّارسين. وسيشاهد بأمّ عينه أنّ الدّارسين سيتعاملون مع تلك المادّة تعاملهم مع المسلّمات اللغويّة في لغاتهم الأم. ومثال ذلك تمرير تدريب (استخرج الفعل والفاعل والمفعول به مِن الجُمل الآتية) على طلبة المستوى المتقدّم مثلاً، وقد أجريت دراسة على طلبة المستوى المتقدّم في مركز اللغات.

مادّة النّحو والصّرف التي تُقدّم لدارسي العربيّة مِن النّاطقين بغيرها

- ما القدْر الذي يلزم أولئك الدّارسين تعلّمه مِن مادّة النّحو والصّرف؟

لابدّ قبل الشّروع في الحديث عن هذا الأمر أن نُدرك أنّ مادّة النّحو والصّرف (القواعد) التي تُقدّم لدارسي العربيّة مِن النّاطقين بغيرها «تختلف في أهدافها عن علم النّحو. فالاهتمام الأوّل عند واضعي هذه القواعد يتركّز على تقديم إطار تربويّ مِن التّعريفات والمقارنات والتّدريبات وصياغة بعض القواعد التي تُعين المتعلّم على تحصيل معلومات عن اللغة واستخدامها بطلاقة» (الناقة، ص١١).

وثمّة محاولات جادّة لأفراد ومؤسسات جعلوا مِن خلالها مادّة النّحو والصّرف في

سلّم هرميّ، وبيّنوا بالنّظر إلى مستويات الدّارسين المادّة النّحويّة والصّرفية والمستوى الملائم لتقديمها. بل إنّهم رتّبوا مادّة النّحو والصّرف ضمن المستوى الواحد، ويمكن الرّجوع إلى ما قدّموه والإفادة منه.فمتعلّم اللُّغة يحتاج إلى معرفة: أقسام الكلام، والضّمائر،وأسماء الإشارة، والأسماء الموصولة، والنّكرة والمعرفة، والمذكّر والمؤنّث، وأنواع الجُمل، والفعل الماضي مثبتاً ومنفيّاً، والأمر والنّهي، والفعل المضارع في أحواله كلها، والأفعال الخمسة، والفاعل، ونائب الفاعل، والمبتدأ والخبر، وإنّ وأخواتها، وكان وأخواتها، والمفعول به، والمجرور بالحروف، والمضاف إليه، وحروف الجرّ، وحروف العطف، وحروف النصب، وحروف الجزم، وأدوات الاستفهام، والإفراد والتّثنية والجمع، والأسماء الخمسة، والنعت، والتوكيد، والمفعول فيه، والحال، والتّمييز، والاستثناء، وأسلوب الشّرط، والمفعول المطلق، والمفعول لأجله،والمنادى، وأسلوب التفضيل، والاستثناء، والتّعجّب، والممنوع مِن الصرف(في بعض حالاته). على أن تُقدّم المادة النّحويّة للطلبة حسب مستوياتهم اللّغويّة. (العصيلي، ٢٠١٦).

وقد تتبّعت مادّة النّحو والصّرف في سلسلة كتاب الكتاب بأجزائه الثلاثة(بروستاد، ٢٠١١)وظهرت على النّحو الآتي:

ألف باء الكتاب	الكتاب الابتدائي	الكتاب المتوسط
الأعداد	المذكّر والمؤنّث	أوزان الفعل
الفعل أريد مع الضمير أنا	النّسبة	اسم المكان
المذكّر والمؤنّث	السّؤال	الإضافة: معرفة ونكرة
المعرفة والنّكرة (نبذة)	الــ التّعريف	الجملة الاسميّة: الخبر المقدّم لوصف الأماكن
الــــ التّعريف	الضّمائر	ليس
الجذر والوزن	الفعل في الجمع	الاسم الموصول بالفصحى والعاميّة

حركات الإعراب: (الفتحة، والضمّة، والكسرة، والتنوين)	جمع الاسم	ما و من
	الجمع	مراجعة النّفي
	جمع المؤنّث	مثل، كـــ، كما
	الإضافة	أوزان الفعل : وزن (فَعَّلَ) و (تفعَّلَ) و (أَفعَلَ)
	ضمائر الملكيّة	كان وأخواتها
	الفعل المضارع	من الـــــ ...+ المصدر
	أوزان الفعل	الفعلين دعا و وضع
	نفي الفعل المضارع	إعراب الاسم المرفوع والمنصوب والمجرور (مقدمة)
	ضمائر النّصب	الاسم المجرور
	الجملة الاسميّة	إعراب الاسم
	الجملة الفعليّة	الضمائر المتّصلة (ـــه، ـــهما، ـــهم، ـــي)
	المعرفة والنكرة	وظائف المجرور
	هذا/ هذه	أب وأخ في الإضافة
	الأعداد ١١-١٠٠	اسم الفاعل
	تنوين الفتح	المثنّى
	المثنّى	الاسم المرفوع

	السؤال (لماذا)	الفعل أعطى
	صيغة (أفعل) التّفضيل	الفعل اختار
	الجملة الاسميّة (الخبر المقدّم)	الفعل المضعّف
	الفعل الماضي	زمن الفعل: الماضي والمضارع
	نفي الفعل الماضي	الاسم المنصوب
	الجذر والوزن	الفعل المجهول في الوزنين: فُعِلَ، و فُعِّلَ
	دراسة الفعل : الماضي والمضارع والمصدر	جمع المؤنّث
	المضارع المرفوع	كم؟ إعراب الاسم مع الأعداد
	الأعداد الترتيبيّة	اسم المفعول
	(إذا) و (لو)	اسم الفاعل في الحال
	صيغة (أفعل) المقارنة	الوزنان فاعَلَ و تَفاعَلَ
	المضارع المنصوب	«و»، «ي» في جذور الأفعال
	جملة الصّفة	كان وأخواتها (توسيع)
	أوزان الفعل	الإضافة: مراجعة وتوسيع
	المستقبل والنّفي	من معاني «ما»
	الاسم المنصوب	ذو
	الجملة الفعليّة	الفعل رأى

	أنّ و إنّ	الفعل الناقص الذي في آخر جذره «و» ، «ي»
	نفي الماضي: لم + المضارع المجزوم	إنّ وأخواتها
	مراجعة المضارع المرفوع والمنصوب والمجزوم	الفعل المجهول في الماضي والمضارع

والنّاظر في هذا التّوزيع أفقيّاً وعموديّاً، يتبيّن أنه توزيع منطقيّ له ما يُسوّغه في على صعيد استهلاك اللغة وإنتاجها فكتاب الكتاب من السلاسل الرّائدة في ميدان تعليم العربية للناطقين بغيرها. تؤكّد التجربة ذلك؛ إذ إن مَن يُدرّس الكتاب يدرك أنّ مادته مقدّمة بعناية، ويلحظ تقدّم الدّارسين وتطوّر مهاراتهم.

ومِن الجدير بالذّكر الإشارة إلى منزلة النّحو و الصّرف في ميزان الكفاءة في ضوء معايير الإطار المرجعي الأوروبي العام للغات، إذ «يُشكّل الإطار المرجعيّ الأوروبيّ العامّ الأساس العام لتطوير مناهج تدريس اللغات المستهدفة، والخطوط العامّة للمنهج الدّراسي والاختبارات والكتب التّعليميّة وخلافه في أوروبا بأكملها. حيث يصف بشكل شامل، ما الذي يتعيّن على الدّارسين فعله ودراسته، لكي يتمكّنوا مِن استخدام لُغة ما لأغراض اتّصاليّة. كذلك يصف ماهيّة المعارف والمهارات التي يجب على الدّارسين تنميتها لكي يصبحوا قادرين على التّعامل بنجاحٍ وبشكل اتّصاليّ جيّد». (مجلس أوروبا، ٢٠٠٨، ص١٤).

توزيع الموضوعات النّحوية في ضوء الإطار الأوروبي المشترك: (أبو عمشة،٢٠١٤، ص٢٦٠-٢٦٢، جوتشين، ٢٠١٥)

	A1&A2
١-	النّسبة إلى البلدان.
٢-	نبذة عن المعرفة والنّكرة.
٣-	أساسيّات المذكّر والمؤنّث.

	A1&A2
٤-	الضّمائر الأساسيّة والإسناد إليها.
٥-	نبذة عن الفعل الماضي والفعل المضارع.
٦-	مدخل إلى جمع المذكر وجمع المؤنّث.
٧-	الإضافة إلى العلم والاسم والضّمير.
٨-	نبذة عن الصّفة.
٩-	نبذة عن الجذور وأوزان الأفعال.
١٠-	الجملة الاسمية البسيطة.
١١-	الجملة الفعلية البسيطة.
١٢-	المصدر الصّريح والمؤول.
١٣-	شبه الجملة.
١٤-	أسلوب النّفي بما ولا ولم ولن وليس وعدم وغير.
١٥-	الأعداد والأعداد الترتيبية.
١٦-	حالات الإعراب: المرفوع والمنصوب والمجرور(الإعراب بالحركات، المرفوع: الفاعل والمبتدأ والخبر، والمنصوب: المفعول به، المجرور: الاسم المجرور بحرف الجر.
١٧-	اسم التّفضيل (صيغة أفعل من، من أفعل)
١٨-	المضارع المنصوب بالفتحة (أن ، لن، كي، لِـ)
١٩-	ظروف الزمان والمكان.
٢٠-	المستقبل ونفيه.

	A1&A2
٢١-	حروف الجرّ.
٢٢-	الاسم الموصول.
٢٣-	أسماء الإشارة للمفرد والجمع.
٢٤-	الاستفهام.

	B1		B2
١-	الأوزان (أوزان الفعل والمصدر واسم الفاعل واسم المفعول)	١-	الحال
٢-	المثنى	٢-	التّمييز.
٣-	الفاعل مفصّلاً.	٣-	الإضافة (موسّعة)
٤-	المفعول به مفصّلاً.	٤-	المفاعيل (به، فيه، المطلق).
٥-	الجملة الفعليّة ومكوّناتها وإعرابها.	٥-	المبني للمجهول وإعرابه.
٦-	الجملة الاسميّة وعناصرها (المبتدأ وصوره، والخبر وصوره باسثناء الخبر جملة اسميّة)	٦-	كاد وأخواتها.
٧-	كان وأخواتها الأساسيّة.	٧-	لا النافية للجنس.
٨-	إنّ وأخواتها الأساسيّة.	٨-	أنواع ما :(النافية، التّعجبيّة، الاستفهاميّة، الموصولة، الزّمانيّة).
٩-	المرفوع والمنصوب والمجرور والمجزوم.	٩-	التّفريق بين (إنّ، أنّ، إنْ، أنْ).

	B1		B2
١٠-	نفي الجملتين: الاسميّة والفعليّة.	١٠-	اسما الزّمان والمكان.
١١-	فعل الأمر.	١١-	الفعل الأجوف (تتمّة ما سبق).
١٢-	الفعل الماضي الأجوف (كان، مازال، عاد، زار، عاش، نام)	١٢-	الفعل المثال.
١٣-	الإضافة (موسّعة)	١٣-	مقدمة عن الفعل النّاقص.
١٤-	الصّفة (موسّعة)	١٤-	عمل المصادر والمشتقا (توطئة).
١٥-	الأسماء الموصولة (توسعة لتقديم المثنّى).	١٥-	مقدمة عن الممنوع من الصّرف (منتهى الجموع، الصّفة)
١٦-	أسماء الإشارة (توسعة لتقديم المثنّى).	١٦-	الاسم المنقوص.
١٧-	أسلوب الشّرط البسيط (إذا، لو، إن).	١٧-	الاسم الموصول.
١٨-	بعض أساليب التأكيد (قد، لقد، أنّ، إنّ).	١٨-	أسلوب الشرط (موّسع).
١٩-	أساليب التّشبيه (كـــ، مثل، كأنّ).	١٩-	التّعجّب.
٢٠-	الأعداد (إعراب العدد،و تذكيره وتأنيثه،و إفراده وجمعه.	٢٠-	النّسبة، والجنسيّات جميعها.
٢١-	المبني للمجهول (توظيف الأسلوب لا الإعراب).	٢١-	الاستثناء .
٢٢-	التفضيل (صيغة أفعل والمضاف إليه).	٢٢-	البدل (بعض من كل).
٢٣-	الاستثناء (إلا)	٢٣-	ذو، وذات ومتعلّقاتها.
٢٤-	البدل (كل من كل)	٢٤-	تثنية الألوان المؤنّثة ومراجعة المثنّى.

	C1		C2
١-	المفعول لأجله، معه.	١-	ظنّ وأخواتها.
٢-	المبني للمجهول تفاصيل كاملة.	٢-	التّقديم والتّأخير (موسّع).
٣-	أنواع ما: (المصدريّة، الشرطيّة، الإبهاميّة، الزّائدة).	٣-	الممنوع من الصّرف (المركب تركيباً مزجيّاً، الصفة، العدد، مفعل ، فعال .
٤-	الفعل النّاقص (كاملاً).	٤-	النداء (الشبيه بالمضاف، النكرة المقصودة، النكرة غير المقصودة)
٥-	عمل المصادر والمشتقّات (كاملاً).	٥-	مراجعة الشّرط.
٦-	الممنوع من الصّرف (الأعلام إلا المركب تركيباً مزجيّاً والعلم المنتهي بألف ونون زائدتين).		
٧-	أسلوب الشّرط.		
٨-	النّداء (أيّها، أيتها، العلم ، المضاف).		
٩-	الاستثناء (ما تبقى).		
١٠-	إعراب الأسماء الخمسة.		
١١-	التّصغير.		
١٢-	بدل الاشتمال.		
١٣-	التّقديم والتّأخير.		

ومِن الجدير بالذّكر أن أبواباً نحويّة/ صرفيّة كاملة استبعدها أهل الاختصاص مِن قوائم الموضوعات المرشّحة للتدريس في صُفوف العربيّة للنّاطقين بغيرها؛ كالاشتغال، والإغراء، والتّحذير، والإعراب التّقديري، والإعلال،وغيرها. فهي أبواب لا تُمثّل

القواعد اللغويّة الشّائعة. بل إنّ أهل الاختصاص يميلون إلى عدم تقديمها لدارسي العربيّة مِن النّاطقين بها أيضاً.

الدّقّة في النّحو والصّرف:

وقد حدّد الإطار الأوروبي المشترك توصيفات لمستويات الدّقّة في القواعد بالنّظر إلى مستويات الدّارسين، وقد جاءت على النّحو الآتي:(أبو عمشة، ٢٠١٤، ٢٥٩)

المستوى	الدّقّة في القواعد
C2	يستمر في السيطرة على القواعد عند استخدام اللغة المركّبة.
C1	يحافظ على درجة عالية مِن الدّقّة عند استخدام القواعد، والأخطاء نادرة ويصعب اكتشافها.
B2	يملك سيطرة قواعدية جيدة مع وجود أخطاء عرضيّة أو أخطاء غير نمطيّة مع احتمال حصول أخطاء في البناء لكنها نادرة، ويمكن إصلاحها بأثر رجعي كما يُظهر – بصورة نسبيّة– درجة عالية مِن السيطرة على القواعد، وأخطاؤه لا تؤدّي إلى سوء الفهم.
B1	يتواصل بدقّة متناسبة مع السياقات المألوفة– بصورة عامّة– وهناك سيطرة جيدة رغم التأثر الواضح باللغة الأم، كما يستخدم – بصورة مناسبة– مخزون الأنماط المتعلّقة بظروف يمكن التنبؤ بها.
A2	يستخدم – بشكل صحيح– أنماطاً مِن بناء الجُمل البسيطة، لكن – بصورة نمطيّة– . ويرتكب أخطاء رئيسية مثل: الخلط بين الفعلين : (الماضي والمضارع)، ويخلط في اتّفاق حركات الإعراب لكنه على الرّغم من ذلك يستطيع أن يوضّح ما يريد.
A1	يستطيع – فقط– أن يظهر بعض السيطرة على القليل مِن البناء القواعدي وأنماط الجُمل التي تعلّمها.

النّحو الوظيفي

الحديث عن النّحو الوظيفي قديمٌ جديدٌ؛ فقد ارتبط – دائماً– بالحديث عن صعوبة النّحو العربي، ومناقشة مدى جدوى إنفاق وقت الدّارسين مِن أبناء العربيّة وغير أبنائها

في تعلّمه. وقد نشأت حركات علميّة كبيرة حول تلك القضيّة.

ولابدّ لنا مِن التّمييز بين النّحو الوظيفي والنّحو التاريخي / القديم، وهو النّحو الذي يُعنى به الدارسون مِن ذوي الاختصاص، ويتطلّب منهم إدراك حقيقة العلم النّحوي (السامرائي، ١٩٨٤).

أما ما يعنينا- هنا- فهو الحديث عن تعليم النّحو والصّرف لدارسي العربيّة مِن النّاطقين بغيرها بأسلوب تعليمي (وظيفي) يقوم على انتخاب مجموعة الأبواب النّحويّة الأساسيّة المهمّة التي لا تستقيم اللغة للدّارس إلا بها، واستثناء كل ما هو غير أساسي/ تفصيلي أو محلّ خلاف مِن أبواب النّحو التي لا يؤثّر حجبها عن الدّارس على إتقانه اللغةَ؛ كـباب العامل النّحوي، والعلل، والإعرابين التّقديري والمحلي (عبده، ٢٠٠٨، ص٥).

فالنّحو الوظيفيّ أسلوب تعليميّ يربط القاعدة النّحويّة بوظيفتها التي تؤديها وبالبيئة الاجتماعيّة، وتضافر العناصر اللغوية مِن أجل ذلك(أحمد، يحيى، ١٩٨٩). فتكون المادّة النّحويّة وظيفيّة بالنّظر إلى إمكانيّة استعمالها واستثمارها، ومدى انعكاسها الإيجابي على تطوّر مستوى الدّارس، وتحسّن أدائه اللغوي، وارتفاع درجة دقّته وطلاقته.

ولابدّ مِن الالتفات إلى أربعة مُحدّدات أساسيّة قبل الشّروع في تقديم مادة النّحو والصّرف للدّارسين، تتمثّل في: (السّيّد، ١٩٨٠،ص١٢٥)

١- ملاءمة المادّة النّحويّة للأهداف المراد تحقيقها في مرحلة التّعلّم التي وضعت لها.

٢- حذف المادّة النّحويّة والصّرفيّة التي تستعصي على الدّارسين، وتلك التي لا يحتاجون إليها.

٣- الاكتفاء بالمعلومات المناسبة لمستويات الدّارسين، والاستغناء عن التفصبلات الثّانوية.

٤- تنسيق خطّة عامّة للبرنامج، بحيث توضع المادّة المناسبة للمستوى المناسب في ضوء حاجات الدّارسين وإمكانيّاتهم.

على أنّ هذا لا يعني بأية حالٍ مِن الأحوال أن يتصرّف المعلّم في تبسيط قواعد النّحو والصّرف كيفما اتّفق. وليس له -بالضّرورة- أن يحذف أجزاء مِن المادّة أو يقطّعها، أو يطرح مسمّيات جديدة للوظائف النّحويّة دون الاتّكاء على أسس علميّة، والرّجوع إلى أهل الاختصاص الذين يؤهلهم العلم، وتسمح لهم الخبرة باقتراح نماذج، وتوصيفات،

وحلول في ضوء ما تفرضه طبيعة العمليّة التّعليمية. وقد قدّم بعض أساتذة العربيّة وخبرائها نماذج لدروس نحويّة وظيفيّة يجدر الاطلاع عليها والإفادة منها،فقد قدّم نهاد الموسى نماذج رائدة في تعليم النّحو مِن خلال مواقف وظيفية مقنعة، يمكن القياس عليها وتبنّيها في صفوف النّاطقين بغير العربيّة. (الموسى، ٢٠٠٣)

تقديم الإعراب لدارسي العربية مِن النّاطقين بغيرها

الإعراب «لزوم آخر الكلمة ضرباً واحداً؛ مِن السكون، أو الحركة» (ابن جني، ٢٠٠٦، ٣٧). فهو تغيّر حركة آخر الكلمة تبعاً لموقعها في الجُملة. وتتماثل حركات أواخر الكلمات التي تحتل مواقع متماثلة في الجُمل. والحركات تترتب على شغل الوظيفة النحويّة. فهل نُقدّم الإعراب لدارسي العربيّة مِن غير الناطقين بها؟

الجواب ، نعم، بلا شكّ؛ ذلك أن الإعراب مِن أهم خصائص العربيّة التي تنماز بها عن سائر اللغات. فخصيصة الإعراب نادرة الوجود في اللغات، وهي في العربيّة تؤدي وظائف غاية في الأهميّة على مستوى التّركيب الجملي؛ فتستغني بها العربيّة عن اعتماد ترتيب العناصر في الجملة ومواقعها الثابتة في إيصال المعاني بوضوح للمتلقّي (العصيلي، ١٤٢٣ه). والحقّ أنّ تعليم الإعراب ليس بالأمر العسير؛ إذ يُقدّم مع الأبواب النّحويّة تلقائيّاً، فالفاعل مرفوع، والمفعول به منصوب، والاسم بعد الجار مجرور ، وهكذا تُقدّم الأبواب مع حركاتها.

ومِن الضّروريّ أن نحترز في تقديم الإعراب إلى أنّ الإعراب ليس هدفاً في حدّ ذاته، بل هو واسطة للوصول إلى المعنى وتمييز الوظائف النّحويّة والتّركيبيّة. ولا يجدر بالمعلّم إنفاق وقت الدّارسين على هذه المسألة. ولاضير مِن التّساهل في البدايات مع الدّارسين في إتقان الإعراب (إلزام أواخر الكلمات الحركات الصّحيحة)، آخذين بالحسبان أنه ليس مطلوباً مِن دارس العربيّة مِن النّاطقين بغيرها أن يُجيب عن أسئلة النّحاة التّقليديّة التي تُقدّم لأبناء العربيّة كـ أعرب الجمل، وأعرب الكلمات. فالغاية مِن تعليم الصّرف و النّحو والإعراب أن يكون وسيلة لتقويم اليد عند الكتابة، وتقويم اللسان عند القراءة والكلام (الموسى، ٢٠٠٣).

كيف نُقدّم مادّة النّحو والصّرف لدارسي العربيّة مِن النّاطقين بغيرها؟

توجيهات عامّة للمدرّسين:

يحسن بكلِّ مَن رام بنفسه اقتحام ميدان تعليم اللغة العربيّةللناطقين بغيرها ولا سيما النّحو العربي أن يأخذ مجموعة مِن التّوجيهات بحسبانه:

- لابدّ لمعلّم النّحو - مِن قبلُ ومِن بعد- أن يكون على معرفة كاملة ودراية وافية فيه؛ إذ لا يُقبل أن يُقدّم المعلّم مادّة مشوّشة في ذهنه أصلاً، وهذا أمر لا مراء فيه. وقد نوّه القدماء إلى ذلك «اعلم أنّك إذا شرعتَ في علم مِن العلوم لابدّ لك أن تعرف حقيقته لتكون على بصيرة في طلبك، وأن تعرف غرضه لئلا يكون سعيك فيه عبثاً، وأن تعرف موضوعه لأن مسائل العلم دائرة على موضوعه» (التفتازي، ص٥).

- التّحضير الجيّد لدروس النّحو والصّرف - بل الدّروس كلّها- ووضع الأهداف العامّة والأهداف الخاصّة المراد الوصول إليها قبل تقديم الدّرس.

- مراجعة مدى تحقّق الأهداف العامّة والأهداف الخاصّة في نهاية التّدريس، وذلك بالاتّكاء على التذقويم وطرقه المختلفة.

- الاستماع للدّارسين في كلّ مرّة، وتقبّل ملاحظاتهم بصدر رحب، والتّفاعل مع شكواهم ومناقشتهم فيها، وأخذها بالحُسبان في مراحل التّدريس التّالية.

- ترتيب الأبواب النّحويّة حسب درجة أولويّاتها في التّقديم للناطقين بغير العربيّة، وانتخاب الأبواب التي ليس للنّاطق باللغة منها بدّ إذا كان المعلّم مكلّفاً بإعداد المادّة الدّراسيّة، واستدراك ما فات المنهاج أو الكتاب الذي تتبناه المؤسسة بإضافة مادّة أو حذف أخرى بالنّظر إلى خصوصيّة كل مجموعة من الدّارسين عن غيرهم.

- مراعاة التّدرّج في تقديم مادّة النّحو والصّرف؛ إذ قد يصحّ تقديم جزءٍ مِن الموضوع النّحوي، ومِن ثمّ استكمال جزء آخر منه في مرحلة لاحقة، وذلك بالنّظر إلى أهميّته، وإلى إمكانيّة استيعابه مِن قبل الدّارسين؛ إذ إنّ « تلقين العلوم للمتعلّمين إنما يكون مفيداً إذا كان على التّدريج، شيئاً فشيئاً وقليلاً قليلاً، يُلقى عليه أولاً مسائل مِن كلّ بابٍ مِن الفن هي أصول ذلك الباب، ويقرّب له في شرحها على سبيل الإجمال » (ابن خلدون، المقدمة، ص٥٣١). ومِن المفيد تدريس التّراكيب ذات العلاقة في وحدة أو وحدات دراسيّة مترابطة متدرّجة متتابعة (عواد، ١٩٨٣).

– تقديم النّحو على أنّه مجموعة مِن القواعد المنطقيّة والعقليّة التي تمكّن المتعلّم – إن سار وفقاً لها– مِن استعمال اللغة.

– تقديم القواعد التي تُمثّل القوالب اللغويّة الأكثر شيوعاً، أو تلك التي تصف الانتظام في اللغة قبل غيرها، والتّركيز عليها، ومِن ذلك تأخير تقديم صورة الخبر في الجملة الاسميّة عن باقي صور الخبر،بالنّظر إلى قلّة شيوعه في اللغة بالقياس إلى صور الخبر الأخرى.

– العناية بالقواعد الكليّة والجزئيّة على حدٍّ سواء بما يضمن وصول المادّة المطلوبة للدّارسين؛ إذ لا يمتلك متعلّمو العربيّة مِن النّاطقين بغيرها حدساً لُغوياً ولا سليقة تُمكّنهم مِن سدّ الثّغرات التي يتركها إغفال المعلّم لبعض الجزئيّات والمعلومات التّفصيلية.

– التزام مستوى المفردات الملائم لحصيلة الطالب اللغويّة، وتلك التي درسها بالفعل. فدرس النّحو وتدريباته ليسا مجالاً لتعليم مفردات جديدة. ولابد أن تُصرف طاقات الدّارسين نحو القواعد النّحويّة والصّرفيّة، ولا يجري تشتيتها باتّجاهات أخرى.

– جعل شرح القواعد في قوالب واضحة مُحدّدة، وجُمل قصيرة تركّز على الوظيفة النّحويّة أو المادّة الصرفيّة المُراد تقديمها للدّارسين. وتأجيل الجُمل الطويلة والفقرات والنّصوص لمراحل التّطبيق والتّدريبات التي تكون بعد التّأكّد مِن فهم الدّارسين للمادّة النّحوية أو الصّرفيّة المقدّمة لهم على أكمل وجه. (فودة، نيل، ١٩٧٨م).

– التّأكّد مِن كفاية التّدريبات المقدّمة للدّارسين في ترسيخ القواعد الجديدة في أذهانهم، وتضافرها مع الواجبات المنزليّة في تمكين الدّارسين من إتقان المادّة المطلوبة.

– استثمار حالات التّقابل اللغوي بين اللغة الأم واللغة العربيّة حيثما وجدت.

– مراعاة التّوسّع الأفقي دون العمودي في تقديم المنظور العام للقواعد اللغويّة، وهذا يعني الابتعاد عن التّفاصيل النّحويّة والصّرفيّة التي يُعنى بها المختصّون دون سواهم.

– مراعاة التّنويع في أسلوب العرض، وتوظيف طرق تدريس ملائمة للدّارسين وميولهم، واتّجاهاتهم، ودوافعهم، واستعداداتهم. (العصيلي، ١٤٢٣هـ، ص ٢٣٣).

– بَسط القواعد في الأبواب الأساسيّة كالفعل والفاعل، والمبتدأ والخبر، بما يتناسب مع مستويات الدّارسين، ومراعاة مراجعة ما سبق عند تقديم أي توسعة أو معلومات

إضافيّة لاحقة؛ إذ لابدّ مِن مراجعة صحّة المعلومات القارّة لدى الدّارسين ودقّتها ووضوحها قبل الشروع في تقديم معلومات إضافيّة لهم.

– تقديم المتلازمات النّحويّة، و ما يترتّب عليها في التّركيب على أنها كذلك؛ إذ لابدّ مِن توضيح اقتران المضاف بالمضاف إليه، واقتران الصّفة بالموصوف، والمعطوف بالمعطوف عليه، والتوكيد بالمؤكّد، والبدل بالمبدل منه، والجار بالمجرور، والفعل بالفاعل، والمبتدأ بالخبر، والحال بصاحبها، والصّلة بالموصول، وهكذا. فهو الأمر الذي سيجعل مِن الجُملة ثمّ النّص وحدات تركيبيّة عميقة لكنّها واضحة، يراها الدّارس كما يرى الطّالب الهيكل العظمي للجسم مِن خلال صورة الأشعة.

– ربط الوظيفة النّحويّة بمسمّاها الذي إنما جعله النّحاة اسماً لها للدّلالة عليها، وذلك ابتداءً بالمرّة الأولى التي تقدّم للدّارسين فيها، فالمبتدأ يسمّى باسمه، ويُشار إلى أنّه من الجذر بدأ ، الذي يعني البداية والمنطلق وأنه إنما سمّي كذلك لأنه بداية الكلام ، والخبر خبر ، وأنه سمّي كذلك لأنه يُخبر عن المبتدأ، والفاعل فاعلٌ لأنه من يقوم بالفعل ، وهكذا. ولا يخفى – وهو ما يثبته الميدان– ما لهذا من دور في ترسيخ مفهوم الوظيفة النّحويّة وتوضيح لدورها في الجملة.

– «تقديم أدوات الرّبط في سياقات لغوية تفاعليّة حيّة، بعيداً عن تقديمها في سياق قوائم المفردات والاستظهار دون وعي».(العمري، ٢٠١٦، ص ٣٥).

– تقديم المادّة النّحويّة والصّرفيّة مِن خلال سياقات حيّة، وربطها بالمهارات اللغويّة التي يتعلّمها الدّارسون؛ فاللغة مجموعة مِن الدّوائر الصّوتيّة والمعجميّة والصّرفيّة والنّحويّة والدّلاليّة التي قد تتّسع وقد تضيق، لكنها تتقاطع دائماً لتحكم أداء النّاطق. فلا معنى لعزل المادّة النّحويّة والصّرفيّة عن غيرها مِن جوانب اللغة.

– الحرص على تحفيز الدّارسين باستمرار، ودعمهم وتشجيعهم، وتسليط الضّوء على التّقدم الذي يُحرزونه في التّعلّم.

– تنبيه الدّارسين إلى أخطائهم ونقاط الضّعف لديهم أولاً بأوّل، ومراعاة إجراء التّقييم بوسائله المتعدّدة بانتظام. وذلك مِن أجل تصويب الأخطاء في بداياتها، وهذا يضمن تحقيق نتائج أفضل بالتّأكيد.

– الحرص على مُراجعة المادّة النّحويّة كلّما سنحت الفرصة لذلك؛ إذ لا بأس مِن سؤال الدّارسين عن التراكيب الجُمليّة، والقوالب اللغويّة في أثناء الدّروس المختلفة.

– الاهتمام بتصحيح أخطاء النّحو والصّرف في كتابات الدّارسين، ومناقشتهم فيها، ومتابعة تصويبها أولاً بأوّل.

– خلق سياقات ومواقف تعلميّة مِن شأنها أن تُحفّز الدّارسين على استنفار طاقاتهم اللغويّة، وحشد معارفهم النّحويّة والصّرفيّة بدرجات عالية، بحيث تشحذ هممهم باستمرار.

– ربط المادّة النّحويّة والصّرفيّة بالوظائف اللغويّة، والحياة، وتقديمها دائماً مِن حيث أنها مُمكنة الاستخدام وضروريّة، من مثل ربط درس العدد بالتقويم وربطه بالمعاملات الماليةّ أيضاً.

– قد يتطلّب الأمر – مع مراعاة درجة اهتمام الدّارسين- شرح الفروق القواعديّة بين الفصيحة والعاميّة، والتّنبيه إلى وجود تناقضات بينهما أحياناً لضمان عدم الخلط بينهما. كأن يُبيّن المعلّم عدم إمكانيّة دخول حروف الجرّ على الأفعال في الفصيحة ودخولها عليها في العاميّة مثلاً؛ فالفعل يلعبُ فعلٌ فصيح ولا يجوز إدخال حروف الجر عليه، والفعل «بيلعب» فعل عامّي يخالف قواعد الفصيحة لكنه مقبولٌ تماماً في العاميّة.

-التّركيز على دور الدّارس ومنحه الجزء الأكبر مِن الدّرس، فهو محمو العمليّة التّعليميّة والطّرف الأهم فيها.

– تدوين ملاحظاتٍ عن تفاعل الدّارسين مع كلّ موضوع نحويّ أو صرفيّ، وأكثر الأسئلة التي طرحوها، كي تكون نصب عيني المعلّم عند تقديم الموضوع ذاته في مرّاتٍ قادمة.

– تحديث أوراق العملِ المقدّمة للدّارسين بعد تطبيقها مباشرة وذلك بحذف ما لم يكن فاعلاً، وزيادة ما فات تضمينه مِن ملاحظ وتفاصيل.

– مِن المفيد أن يضع معلّم العربيّة نصبَ عينيه أن علم النّحو «نضج وما احترق» (السيوطي، الأشباه والنّظائر،ج١،ص٩). والمراد بذلك أنّه لا يترتّب على المعلّم جهود العودة إلى البدايات وما قبلها؛ فالمادّة العلميّة لهذا الميدان مستقرّة واضحة مبثوثة في متون آلاف التّصانيف التي هي في انتظار المعلّم ليغترف منها، ويُقدّم لطلبته.

– التّواصل مع الدّارسين، ومحاولة إيجاد دوائر مشتركة. وهو الأمر الذي قد يُعزّز مِن فُرص الانسجام، ويزيد مِن ثقة الدّارس ورغبته في التّعلّم.

النّحو والمهارات الأربع

لا نستطيع أن نفصل - بأيّة حالٍ من الأحوال- ما بين النّحو والمهارات الأربع الأساسيّة: القراءة والكتابة والاستماع والمحادثة؛ إذ إنّ استهلاك اللغة وإنتاجها من خلال تلك المهارات قائم على تفكيك النّصوص وتركيبها، وعمليّة التّفكيك (الاستهلاك)، و التّركيب (الإنتاج) قائمة على النّص الذي يتألّف من مجموعة من الجمل المتراكبة وفقاً لقواعد النّحو، وتلك الجمل متراكبة من كلمات تؤدّي دورها في التركيب الجملي وفقاً لقواعد النّحو، وتحمل في ذاتها مواصفات صرفيّة معيّنة تؤهلها لتأدية تلك الأدوار بالذّات.

وكلّ ناطق/ كاتب باللغة العربيّة لا بدّ له من اتّباع قواعد نحوها وصرفها - بالتّضافر مع غيرها - كي يُوفَّق إلى إنتاج قوالب لغوية مقبولة عند الجماعة اللغوية وقابلة للتّداول وصالحة للتّواصل. وطالما كانت النّصوص المعدّة للقراءة أو للسّماع تسير وفقاً لقواعد اللغة فإنها تكون عندئذٍ قابلة للفهم والتّداول وإعادة الإنتاج، وبذلك كان النّحو أسّ العربية وبابها وسبيلها؛ إذ لا يمكن إتقان مهارة القراءة ولا استيعاب المسموع دون معرفة قواعد النّحو والصّرف، ولا يمكن الحديث بطلاقة ولا الكتابة دون أخطاء دون معرفتها أيضاً.

والمتتبّع لتوصيف المهارات اللغويّة الأساسيّة التي اعتمدها المجلس الأمريكيّ للتعليم سيتبيّن بجلاء أثر النّحو في كلّ مهارة، وفي كلّ مستوى ، وعلى سبيل المثال يجد النّاظر في وصف المهارات للمستوى المتميّز التّوصيفات القائمة على قواعد النحو والصرف مباشرة ، وهي: (الحجوري، والجراح، ٢٠١٦، ص٩٤)

المستوى	وصف المهارة			
	الاستماع	الكلام	القراءة	الكتابة
المتميّز	القدرة على الاستنتاج من كلام يستخدم مفردات دقيقة ومتخصصة وتراكيب معقدة.	يتمكن المتعلم من الكلام بمهارة ودقة لغوية فاعلة	يدرك المتعلم الفروق الدقيقة للنص اللغوي ويتذوقها.	يجيد المتعلّم قواعد الكتابة بدقّة وتنوّع في الأساليب، سواء أكانت تراكيب أم مفردات أم قواعد الإملاء أم أدوات الربط أم علامات الترقيم

طُرق تدريس النّحو والصّرف

يتفاوت التّركيز على تدريس النّحو بتفاوت طرق تعليم اللغة الثّانية؛إذ يكون أساسيّاً ويجري التركيز على تدريسه منذ البداية في طريقة النّحو والترجمةوطريقة القراءة (إبراهيم، ١٩٨٧). ويؤجّل تدريسه إلى ما بعد المستوى المبتدئ في الطريقة السّمعيّة الشّفوية. بينما لا يدرّس في الطريقة المباشرة، ويُكتَفى بأن يكتسبه الدّارسون مِن خلال اللغة إجمالاً (طعيمة، ١٩٨٩،ص٢٠٠).

١- الطريقة الاستنباطيّة: تقوم هذه الطريقة على الانطلاق مِن القاعدة النّحويّة، وتقديمها في البداية، ثم شرحها، وتقديم أمثلة وشواهد عليها. وهي الطّريقة التّقليديّة التي قام عليها تدريس النّحو العربي مِن قبل. وعليالرغم ممّا لها مِن محاسن ومُميّزات، إلا أنّه يؤخذ عليها اعتمادها على الحفظ، وابتعادها عن التّطبيق، ونأيها بالدّارسين عن النّصوص، وتركيزها على الكلمة المفردة.ومثال ذك:(Abboud, 1983, p241)

٨ – اشتدّ الخلاف بين البلدين حول مشكلات الشاى لم يستطيعا الوصول الى اتّفاق بشأنها .

C. Grammar and drills ج – القواعد والتمارين :

1. Negation of perfect tense with ما
2. Particles ending in ُ u

1. Negation of perfect tense with ما

The perfect tense is normally negated by means of لَمْ with the jussive mood: دَرَسَ ← لَمْ يَدْرُسْ . The verb زالَ may be negated in this way, but most often is negated with the negative particle ما : ما زالَ مَوْجودًا 'He is still present' (see 22.C.2). The particle ما may also be used to negate the perfect tense of other verbs as well, as in

ما كانَ قَدْ زارَ دِمَشْقَ مِنْ قَبْلُ .	'He had not previously visited Damascus.'

The choice between ما with perfect and لَمْ with jussive is one of style; since however, ما is rather uncommon, it provides some emphasis when it is used.

Now do Drill 1.

Drill 1. Transformation. Negative with لم ← negative with ما .

لم أدرس تاريخ الشرق الاوسط . ← 'I didn't study the history of the Middle East.'
ما درست تاريخ الشرق الاوسط .

١ – لم يتزوّجها لأنّه لم يحبّها .
٢ – لم اهتمّ بهذا الموضوع اهتماما كبيرا .
٣ – لم أقم في سان فرانسيسكو في العام الماضي .
٤ – لم يستعدّوا للامتحان .
٥ – لم تصل اختي الى هنا حتى الآن .
٦ – لم تتعلم مريم اللهجة الكويتية خلال اقامتها في الكويت .
٧ – لم يهب لهما ابناء او بنات .
٨ – لم يلقيا ترحيبا في المملكة .

241

وقد تبنّى الكتاب الأساسي هذه الطريقة في تقديم القواعد أيضاً، يتّضح ذلك من خلال النّموذج الآتي: (بدوي وآخرون، د.ت)

اسْمُ الفَاعِلِ :

- اسْمُ الفَاعِلِ هو الاسْمُ الّذي يَدُلُّ عَلَى الّذي قَامَ بِالفِعْلِ،فَكاتِب تَدُلُّ عَلَى الّذي يَكْتُبُ.

طَرِيقَةُ صِيَاغَتِهِ :

- يُصَاغُ اسْمُ الفَاعِلِ مِنَ الفِعْلِ الثّلاثيّ بوزْنِ فَاعِل
قَـرأَ ــــ قَارِئٌ

- وَيُصَاغُ من الفِعْل غيْر الثلاثيّ بوزْنِ الفِعْلِ المُضَارِع مع إِبْدالِ الحَرْفِ الأَوّلِ (حَرْفِ المُضَارَعَةِ) مِيمًا مَضْمُومَةً وَكسْرِ مَا قَبْلَ الآخِرِ :

أَرْسَلَ	يُرْسِلُ	مُرْسِل
لَاحَظَ	يُلَاحِظُ	مُلَاحِظ

٧ - اذْكُر اسْمَ الفَاعِلِ لِكُلِّ فِعْل مِنَ الأفْعَالِ التّالِيَة :

١ - جَلَسَ	٨ - تَنَاوَلَ ....
٢ - تَحَدّثَ	٩ - انْتَهى ....
٣ - صَوّرَ	١٠ - عَرّفَ ....
٤ - نَفّذَ	١١ - اهْتَدَى ....
٥ - سَمِعَ	١٢ - احْتَوَى ....
٦ - اسْتَمَعَ	١٣ - هَاجَرَ ....
٧ - سَاعَدَ	١٤ - انْهَزَمَ ....

اسْمُ المَفْعُولِ :

اسْمُ المَفْعُولِ هُوَ الاسْمُ الّذي وَقَعَ عَلَيْهِ الفِعْلُ،فَكَلِمَةُ مَكْتُوبٍ تَدُلُّ عَلَى الشّيْءِ الّذي كُتِبَ.

طَرِيقَةُ صِيَاغَتِهِ :

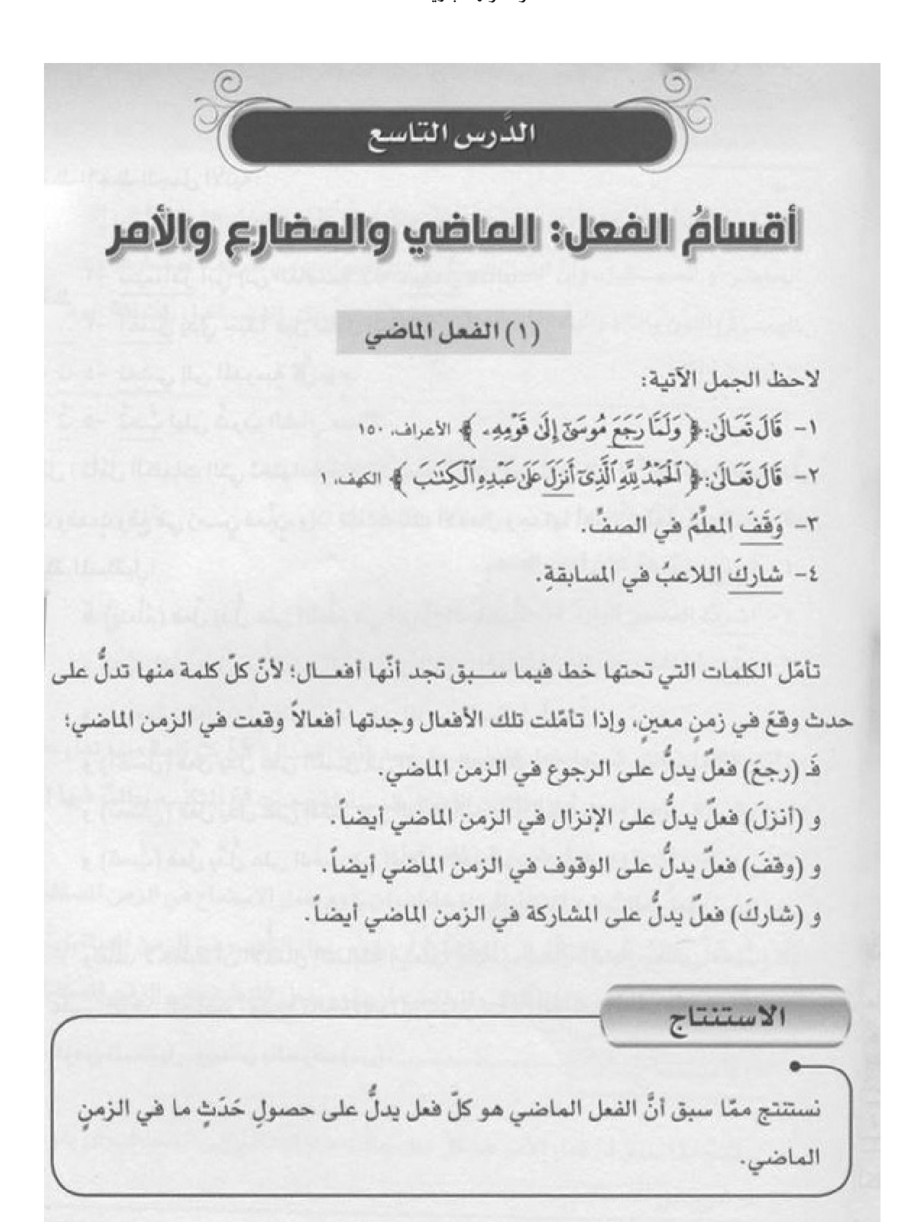
- يصَاغُ اسْمُ المَفْعُولِ مِنَ الفِعْلِ الثّلاثِيّ بِوزْنِ مَفْعُولٍ
قَرَأَ ــــ مَقْرُوءٌ

- وَيُصَاغُ اسمُ المَفْعُولِ من الفِعْلِ غيْر الثّلاثيّ بِوزْنِ الفِعْلِ المُضَارِعِ مَعَ إِبْدالِ الحَرْفِ الأَوّلِ (حَرْفِ المُضَارَعَةِ) مِيمًا مَضْمُومَةً وفَتح مَا قَبْلَ الآخِرِ :

أُرْسِلَ	يُرْسَلُ	مُرْسَل
لُوحِظَ	يُلَاحَظُ	مُلَاحَظ

١٠٧

٢- الطريقة الاستقرائية: تقوم هذه الطريقة على استعراض مجموعة مِن الأمثلة اللغويّة، أو النّصوص وفحصها وملاحظتها، ثم الخروج باستنتاجات تتضمّن القاعدة النّحويّة. وهي طريقة تُخفّف مِن عبء الحفظ على الدّارسين، وتتمتع بمُميّزات كثيرة، إلا أنها بحاجة إلى توجيه ومتابعة دقيقة مِن المعلّم. ومثال ذلك:
(العمري، والدّجاني، ٢٠٠٨،ص١١١)



الدَّرس التاسع

أقسامُ الفعل: الماضي والمضارع والأمر

(١) الفعل الماضي

لاحظ الجمل الآتية:

١- قَالَ تَعَالَى: ﴿ وَلَمَّا رَجَعَ مُوسَىٰٓ إِلَىٰ قَوۡمِهِۦ ﴾ الأعراف، ١٥٠

٢- قَالَ تَعَالَى: ﴿ ٱلۡحَمۡدُ لِلَّهِ ٱلَّذِيٓ أَنزَلَ عَلَىٰ عَبۡدِهِ ٱلۡكِتَٰبَ ﴾ الكهف، ١

٣- وَقَفَ المعلِّمُ في الصفِّ.

٤- شاركَ اللاعبُ في المسابقةِ.

تأمّل الكلمات التي تحتها خط فيما سبق تجد أنّها أفعال؛ لأنّ كلّ كلمة منها تدلُّ على حدث وقعَ في زمنٍ معينٍ، وإذا تأمّلت تلك الأفعال وجدتها أفعالاً وقعت في الزمن الماضي؛

فَـ (رجعَ) فعلٌ يدلُّ على الرجوع في الزمن الماضي.

و (أنزلَ) فعلٌ يدلُّ على الإنزال في الزمن الماضي أيضاً.

و (وقفَ) فعلٌ يدلُّ على الوقوف في الزمن الماضي أيضاً.

و (شاركَ) فعلٌ يدلُّ على المشاركة في الزمن الماضي أيضاً.

الاستنتاج

نستنتج ممّا سبق أنَّ الفعل الماضي هو كلّ فعل يدلُّ على حصولِ حَدَثٍ ما في الزمنِ الماضي.

١١١

وقد جمعت بعض الكتب التعليميّة في الميدان بين الطريقتين سالفتيّ الذّكر بالاتّكاء على استخدام اللغة الوسيطة، مثال ذلك: (العش، ٢٠٠٤،ص ٢٣٧)

2. Conditional Sentences الشرْط

Of the two types of use, إذا is used with likely conditions; لوْ with unlikely conditions. The conditional sentence is made up of two clauses, the condition clause and the answer, or result, clause, as in the examples.

إذا ربحتُ الجائزةَ الكُبرى / فَسأشتري ملابسَ غالية.
condition clause answer clause

If I win the jackpot, I will buy expensive clothes.

لوْ كنتُ صاحبة المعمل / لرفعتُ أجورَ العاملات. *If I were the boss, I would raise the workers' pay.*
condition clause answer clause

Note that the answer clause in a likely condition is introduced by فَ and in an unlikely condition by لَ.

3. Relative Pronouns الاسم الموصول

Relative pronouns are considered nouns in traditional Arabic grammar. They change form according to person, number, gender, and case. They are used <u>only</u> when the noun to which they refer is definite (صَديقي).

١ كتبْتُ إلى صَديقي الّذي يعمَلُ في الكُويت. *I wrote to my friend who works in Kuwait.*

But if the noun is indefinite (صَديق), no relative is used.

٢ كتبْتُ إلى صَديق يعمَلُ في الكُويت. *I wrote to a friend [who] works in Kuwait.*

الأسماءُ المَوصولةُ

	Plural	Dual (nom., acc., gen.)	Singular
Masculine	الّذينَ	اللّذانِ/اللّذَيْنِ	الّذي
Feminine	اللاتي/اللواتي	اللّتانِ/اللّتَيْنِ	الّتي

وقد مثّل استخدام اللغة الوسيطة طريقة أخرى في تقديم القواعد تعتمد على شرح القواعد وتفسيرها بتلك اللغة ، ثم تقديم تدريبات على القاعدة باللغة الهدف،والحقّ أنّ هذه الطّريقة تؤتي أُكُلها مع كثيرٍ من الدّارسين ولاسيما إن كانت اللغة الوسيطة المستخدمة هي ذاتها لغتهم الأم، ومثال ذلك:(بروستاد، ٢٠١١)

القواعد ١

الفعل المجهول في الوزنين "فُعِلَ" و "فُعِّلَ"

What do the following verbs share in form and meaning?

وُلِدَتْ | عُيِّنْتُ | خُطِبَتْ | طُبِعَ | نُشِرَتْ | تُرجِمَ

In form, these verbs are all in الماضي, and they all share the internal vowel pattern فُعِلَ. In meaning, they are all passive: *She was born, I was appointed, she was engaged, it was printed, it was published, it was translated.* The actions took place but we do not know who or what carried them out. In Arabic, this form of verbs is called المَجهول *the unknown* (the full term is الفعل المَبني للمجهول). The same basic vowel pattern is found in الماضي of all أوزان but for now we will focus on الوزنين فُعِلَ وفُعِّلَ.

A few passive verbs, such as وُلِدَ and عُيِّنَ, take both human and nonhuman subjects, since people "are born" and can "be appointed." But since most passive verbs, like كُتِبَ or تُرجِمَ, normally have inanimate subjects, their range of use is limited to هو and هي forms, making the passive easy to learn in terms of memorizing forms. The challenge that the Arabic passive presents is recognizing it in reading since, as you saw in the Ibn Battuta text, passive verbs are generally not vowelled as such. It is therefore important to make a habit of identifying the subject of each verb as you read because this will help you identify passive verbs. For practice, go back to the Ibn Battuta text, read the next-to-last paragraph closely, identify all passive verbs, vowel them, and then read the passage aloud.

تمرين ٢١: الفعل المجهول (في البيت)

Practice using الفعل المجهول في الماضي by writing the correct form in each blank.

١. ________ أول كتاب عن اللغة العربية في القرن الثامن أو التاسع الميلادي. (كتب)

٢. ________ هذه الصورة عندما كنت أزور صديقتي في مدينة فاس بالمغرب. (أخذ)

٣. ________ أول طبعة من هذا الكتاب منذ سنوات كثيرة ولكن الناس ما زالوا يقرأونه! (نشر)

٤. ________ كل الهدايا تحت شجرة الميلاد. (وضع)

٥. ________ مدينة عمّان قديماً باسم "فيلادِلفيا". (عرف)

٦. ________ أبواب المحلات الى ساعة متأخرة حتى يتمكن الناس من شراء حاجاتهم قبل رأس السنة. (فتح)

٧. الحمد لله! ________ الطلب الذي قدمته للجامعة الأمريكية وسأدرس هناك السنة القادمة! (قبل)

٨. ________ عمّتي في مدينة تورُنتو ولكن والدي وأعمامي ________ في طَرابلُس. (ولد)

٩. ________ أرقام عالمية جديدة في السباحة في الألعاب الأولمبية الماضية. (سجّل)

١٠. كانت حفلة جميلة ________ فيها أكلات لذيذة! (قدّم)

ومِن الجدير بالذّكر أنّ هذا الأسلوب ينطلق مِن تحضير الدّارسين لمادّة القواعد في البيت، ثم تثبيتها في الصّف مع المعلّم.

٣- تدريس القواعد بطريقة النّص: وتقوم هذه الطريقة على تقديم النّحو باعتباره عنصراً متضافراً مع سائر العناصر اللغويّة المتمثّلة في: الصّوت، والصّرف، والتّركيب، والدّلالة. وتُشبه هذه الطّريقة - إلى حدٍّ بعيد- الطّريقة الاستقرائيّة، إلا أنّها تفترق عنها في طول النّص وتكامله. فالنّص في هذه الطّريقة لا يقتصر على أن يكون فقرة أو

فقرتين، بل نصٌّ كامل قد يكون مقالة، أو قصّة أو قصيرة أو غيرها مِن النّصوص التي تُعالج لُغويّاً في كلّ مُستوياتها وأبعادها مِن فهمٍ واستيعاب ومُعجم ودلالة بالإضافة إلى الصّرف والنّحو. ومثال ذلك من القواعد العربية الميسرة (محمود صيني وآخرون، ١٩٩٠):

الدرس الثامن

النَّواسخ
١ - كان وأخواتها

عمر بن الخطاب

كان عمرُ بْنُ الخطّاب سائراً في شَوارعِ المدينةِ المنوّرةِ، فرأى ناراً من بَعيدٍ، فسارَ إليْهـا حتى أصبحتْ خُطـواتُـهُ قريبـةً منهـا، فوجـدَ امْرأةً أمامَها قِدْرٌ على النّار، وحولَها أطفالٌ يبْكونَ.

ظلَّ عمرُ واقِفاً ينظرُ، ثم تقدَّمَ من المرأةِ وسألَها: ماذا تَطْبُخينَ؟ فقالتْ: لا أطبخُ شيئاً. فتعجَّبَ عمـرُ وقـالَ: وماذا في القِدْرِ؟ قالتْ: ليسَ فيه طَعامٌ. وقد أوقدتُ النّارَ تحتَ القِدْرِ حتى يَحسبَهُ الأطفالُ طعاماً فيتوقّفوا عن البُكاء ما دامت النار تحت القدر.

تأثـرَ عمـرُ وتـوجّـهَ إلى بيتِ المـالِ وأخْـرجَ طَعـامـاً وعـادَ إلى المرأةِ لتقدّمَهُ إلى الأطْفالِ ومازالَ عمرُ يُطْعِمُهم حتى صارَتْ البسمةُ ظاهِرةً على وُجوهِهِمْ فتركَهُمْ وانصرفَ.

هذهِ صورةٌ من سُلوكِ عُمـرَ الـذي أضْحَتْ سيرتُـه دَرْسـاً لكـلِّ طالبِ علْمٍ، وأمسى خبرُ عدلِه مَضربَ الأمثالِ على مرِّ الزّمنِ.

(بتصرف: من: عمر بن الخطاب/قصص أعلام الاسلام)

٩٧

ويُظهر الميدان أنّ الجمع بين الطرّق المختلفة يُساهم في خلق طريقة متكاملة تناسب تعليم النّحو والصّرف، وتؤدّي إلى نتائج أفضل، وتلائم الدّارسين(العصيلي، ١٤٢٠هـ).

التّقويم: متى نُصحّح، وكيف؟

يمكن تلخيص الدّور المنوط بالمعلّم بمهامٍّ ثلاث، يمكن تمثيلها على النّحو الآتي:

إدخال/ تعليم ⇐ مراقبة/ ملاحظة ⇐ تصحيح / تقويم

فلا معنى لأيّ تعليمٍ غير مضبوطٍ، ولا تجري متابعته والتأكّد من نتائجه جماعيّاً وفرديّاً.فلابد مِن متابعةٍ قياس مدى تطوّر الدّارسين ولا سيما في تلقّي المادّة النّحويّة والصّرفيّة المُعطاة لهم، والاعتناء بتقييم البرنامج وأداء المعلّمين، وتطوّر تفاعل الدّارسين. وذلك مِن أجل الاطمئنان إلى أنّ عناصر العمليّة التّعليميّة كلّها تسير كما ينبغي مِن أجل تحقيق الأهداف المرجوّة.

فالتّقويم «عمليّة مقصودة منظّمة تهدف إلى جمع المعلومات عن العمليّة التّعليميّة، وتفسير الأدلّة بما يُؤدّي إلى إصدار أحكام تتعلّق بالطّلاب أو المعلّمين أو البرامج، مما يساعد في توجيه العمل التّربوي، واتّخاذ الإجراءات المناسبة لتحقيق الأهداف المرسومة» (مصطفى، نوال، ٢٠١٠،ص١٧). ويكون التّقويم مرافقاً لكلّ خطوات البرنامج التعليمي، فيكون في بدايته ووسطه ونهايته، بل يكون في كلّ مرحلة مِن مراحله؛ لأنّه الإجراء الذي يُعوّل عليه في اكتشاف أي ثغرات قد تظهر في البرنامج، وأي عقبات قد تعترض سُبل الدّارسين؛ فتؤدّي إلى عرقلة تقدّمهم نحو الأهداف المبتغاة. كما أنّ التقويم المستمرّ الموجّه يُسهم في زيادة دافعيّة الدّارسين، ويوجّه مُيولهم، ويُعيد ترتيب أولويّاتهم.كما يضمن التّقويم المستمر - الذي تعقبه إجراءات علاجيّة حقيقيّة للمشكلات التي يكشف عنها- إلى زيادة فاعليّة البرنامج ورفع كفاءته، والنّهوض بمستواه، وبالتّالي نجاحه واستمراره.

ويكون التّقويم - بشكل عامّ للمهارات كلّها ومثلها دراسة النّحو والصرف- مِن خلال عدّة طرق، أبرزها:

- التّقويم الأوّلي أو المبدئي: ويكون هذا التّقويم قبل بداية الدّراسة والتّدريس؛ إذ يخضع الملتحقون بالبرامج اللغويّة لاختبارات تقييميّة تصنيفيّة تُحدّد مُستوياتهم اللغويّة بدقّة. وذلك بغية إلحاقهم بالمستويات الدّراسيّة الملائمة لهم. وقد درجت المؤسسات التعليميّة على عقد مثل هذه الاختبارات (tests placement) للرّاغبين في الدّراسة

فيها عن بُعد أو مباشرة لدى حضورهم للالتحاق بالبرنامج. وعادةً ما تتضمّن هذه الاختبارات فقرات متعدّدة تشمل المهارات اللغويّة الأربع: الاستماع والقراءة والمحادثة والكتابة، بالإضافة إلى قواعد النّحو والصّرف والإملاء. ومِن شأن هذه الاختبارات أن توفّر تهيئة ومراجعة لمجموعة المفاهيم والمعلومات والمهارات التي كان الدّارسون قد اكتسبوها في مراحل التّعلّم السّابقة(العبسي، محمد، ٢٠١٠)، كما أنّ مِن شأنها أن تُظهر نقاط القوّة والضّعف لديهم، ويكون من اللطيف إلحاق الدّارسين الذين تظهر نتائجهم درجات من الضّعف في النّحو والصّرف بدروس تقوية كي يلحقوا بركب المجموعة؛ إذ قد تظهر النتائج تفوّقاً في عدد من المهارات دون بعض.

– التّقويم عن طريق الملاحظة المستمرّة لكل دارس، ومشاهدة سلوكه، ومتابعة أدائه، وتدوين ملاحظات دقيقة عن سير تعليمه، وتسجيل الانتكاس والتّقدّم بموضوعيّة ومهنيّة وأسلوب علمي منظّم ومخطط (مهيدات، ومحاسنة، ٢٠٠٩). واستثمار هذه الملاحظات بمُراجعتها مع الدّارس مِن خلال اللقاء المكتبي، والتّركيز عليها بوضع خطط علاجيّة قصيرة الأمد، أو طويلة الأمد بما يتناسب مع المشكلة. ولا تقتصر هذه الملاحظات على المعلّم، بل يصحّ أن يُطلب إلى الدّارس أن يُلاحظ نفسه، ويقدّم تقارير دوريّة عن رؤيته لخطّ سيره في التعلّم(النّجار، نبيل، ٢٠١٠)؛ إذ إن لكلٍّ مِن المعلّم أو المشرف والدّارس وجهة نظر جديرة بالأخذ بالحسبان والبناء عليها في تقييم البرنامج، وإيجاد المشكلات واقتراح الحلول المناسبة. وهذه الطريقة من طرق التقويم محوريّة فيما يخص تعليم النّحو والصّرف؛ إذ يقع الدّارسون في أخطاء نحوية وصرفية في أثناء القراءة والمحادثة والاستماع والكتابة، وبإمكان المعلّم ملاحظة ذلك بيسر وتوجيه الدّارس بناء عليه.

– التّقويم البنائي أو التّكويني أو التّشكيلي: ويكون هذا التقويم مرافقاً للعمليّة التّعليميّة بحيث يتمثّل في مجموعة مِن الاختبارات التي ترصد تعلّم الدّارسين وتتابع تقدّمهم. ويُعدّ هذا النّوع مِن التّقويم مؤشّراً مهمّاً على مستوى أداء الدّارسين وجدّيتهم. كما أنّه يُدلّل على ملائمة أساليب التّعليم لهم وللمادّة اللغويّة التي يتلقّونها(الهويدي،٢٠٠٤). ومن المفيد إجراء هذا النوع من التقويم لمادّة النّحو والصّرف كي يتأكّد المعلّم من صلاحيّة طريقة التّدريس وفاعليّتها؛ إذ لافائدة من الاستمرار بالطريقة ذاتها لم تثبت نجاعتها وجدواها، وهو الأمر الذي سيحتّم على

الدّارسين والمعلّمين والمؤسسات إعادة تنظيم جهودهم في ضوء نتائج التّقويم، وإجراء أي تطوير أو تعديل أو تغيير تكشف نتائج التّقييم عن الحاجة إليه.(الفجّال، سعاد، ٢٠١١).

- التّقويم التّشخيصي: ويأتي دور هذا التّقويم إلى جانب طُرق التّقويم الأخرى في تشخيص المشكلات والصّعوبات التي يُعاني منها بعض الدّارسين في أثناء البرنامج اللغوي. ويضطلع التّقويم التّشخيصي بتحديد المشكلة والوقوف على الأسباب التي أدّت إليها، ثم وضع خطّة علاجيّة تتلاءم مع مُيول الدّارس ودوافعه واتّجاهاته وطبيعة مشكلته. (لافي، سعيد،٢٠١٢). وقد يلجأ المعلّم بعد إجراء هذا النوع من التقويم إلى عدّة طرق لمعالجة المشاكل التي يكشف التقويم التشخيصي عنها، كزيادة التّدريبات، وزيادة التّكليفات المنزليّة، واللقاءات الثنائية مع الدّارسين.

- التّقويم النّهائي أو الجمعي: يأتي هذا التّقويم في نهاية المستوى الدراسي، أو البرنامج، ويقيس هذا التّقويم نواتج التّعلّم، ومدى تحقّق الأهداف العامّة. وهذا التّقويم اختبار تحصيلي يتّسم بالصّدق، والثّبات، والموضوعيّة، والشّموليّة بحيث يقيس درجة اكتساب الدّارسين للمعلومات(عبد الرحمن، ٢٠١١).ويترتب عليه إجراء مقارنات بين أداء الدّارسين في المستويات/ الفصول المختلفة، كما يتيح فرصة للتنبؤ بنتائج الدّارسين المتوقّعة في المستويات اللاحقة (الهويدي، ٢٠٠٤).

ويظلّ السّؤال الجدير بالطّرح في كلّ مرّة- قائماً، متى نُصحّح الأخطاء؟

تظهر أخطاء النّحو والصّرف من خلال المهارات الأربع، ومن خلال الدّرس المخصص للمادّة النّحويّة والصّرفية[1].

لا يبدو أمر تصحيح أخطاء النّحو والصّرف في الكتابة والاستماع أمراً عسيراً، إذ يمكن تصحيحها بإحدى طريقتين:

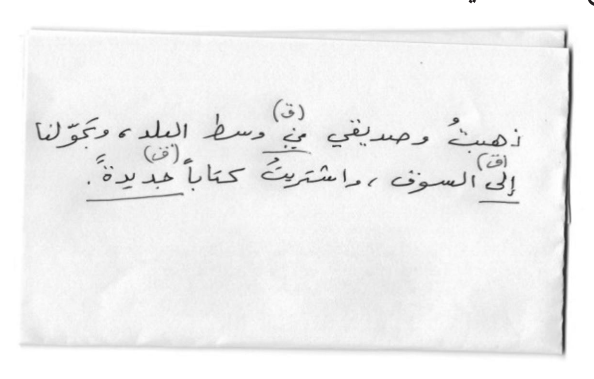
أ- الطريقة المباشرة: وتقوم على وضع خطّ/ علامة عند الخطأ وتصويبه مباشرة.

ب- الطريقة غير المباشرة: وتقوم على تصحيح الأخطاء بالإشارة إليها ةتصنيفها وفقاً لمجموعةٍ من الرّموز والعلامات المتّفق عليها - سلفاً- ما بين المعلّم والدّارسين ، بحيث تفسح المجال لإعطاء فرصة أكبر للدّارسين لتصويب أخطائهم، ومراجعتها،

١- هذا بصرف النّظر عن مدّته، وهل هو درس قائم بذاته أم جزء من درس من خلال نصّ أو مهارة.

وإعادة النّظر فيها، مثال ذلك الإشارة إلى أخطاء النّحو بالرّمز (ق) ويعني قواعد، وإعادة المكتوب للدّارسين ليعيد النّظر فيه ويصحّحه.

أمّا تصحيح الأخطاء في القراءة والمحادثة؛ ففيه قولان:



أ- تصحيح أخطاء الدّارس في أثناء القراءة والمحادثة بمقاطعته وإيقافه لتبيان الخطأ وتصويبه، وقد يؤدّي هذا إلى إرباك الدّارس وشعوره بالحرج أمام زملائه.

ب- الانتظار لحين إنهاء الدّارس للقراءة والحديث، ثم التّعقيب على أدائه وتوضيح أخطائه، وهذا لن يكون مجدياً تماماً؛ إذ لا يتذكّر الدّارسون أخطاءهم بعد الانتهاء من تقديم القراءة أو المحادثة.

ولعله من المستحسن أن يُقدّم المعلّم قراءة نموذجيّة للدارسين قبل إفساح المجال لهم، والشروع بتصحيح الأخطاء (الفاحشة) التي تُعيق الفهم وتحوّر المعنى ، وتشكّل خرقاً صارخاً للقواعد النّحويّة التي أنجزها الدّارسون بالفعل، ويجب الحذر من أخطاء الدّارسين التي من شأنها أن تنتقل بالعدوى بينهم لظن الدّارسين - أحياناً- بأن الخطأ الذي لا يصححه المعلم صواباً ، على أن لا يُبالغ المعلّم في إيقاف الدّارس في أثناء الحديث والقراءة.

ومن المفيد اللجوء إلى حلّ مشاكل ضعاف الدّارسين بصورة فرديّة، وذلك بالسّماح للدّارس بتسجيل القراءة النّموذجيّة، والتّدرّب عليها، ثم تسجيل قراءته ومراجعتها مع المعلّم في لقاء ثنائي للوقوف على الأخطاء وتصويبها، والحقّ أن هذا الحلّ ناجع ويؤتي ثماراً طيبة في تنمية أداء الدّارس.

أمّا الأخطاء التي تظهر في أثناء درس النّحو والصّرف، فلا بُدّ من التّنبّه إليها ومعالجتها فوراً؛ لأنها تحول دون تمثّل الدّارسين للقاعدة، ومن الجدير بالذكر أن الأخطاء في أساسيّات مادّة النّحو والصّرف غير مقبولة؛ فلا يُقبل من طالب المستوى المتوسّط أن ينصب المبتدأ مثلاً، ولا أن لا يُطابق بين الصّفة والموصوف، إذ يجب أن تُراعى معايير الدّقّة المطلوبة من الدّارسين بالنّظر إلى مستوياتهم اللغوية، ويبقى أن يضع كلٌّ من المعلم والدّارس نُصب عينيه أنّ درس النّحو والصّرف إنما هو درس تأصيل و ضبط ومتابعة للتّراكيب، وكل تهاون في ضبط الأخطاء وتصحيحها سيؤدّي إلى نتائج عكسيّة بالضّرورة.

الدّراسة التطبيقيّة (أنموذج مقترح في تعليم النّحو والصّرف لدارسي العربيّة مِن النّاطقين بغيرها / المستوى المتوسط):

أسلوب التّعجُّب

التّدريب الأوّل: (في البيت)

اقرأ النّص الآتي، ولاحظ ما تحته خطّ.

كتبت سلمى في مذكّراتها، قائلةً:

صباح جميلٌ ليوم جديد مشرقٍ آخر، أتنفّس هواءه العليل، وأتمتّع بجوّه البديع، أنظر من حولي وأحمد الله على نعمائه، وأتأمل، أقول في نفسي: ما أجملَ الورودَ! وما أحلى الندى!، وما أبهى زُرقةَ السّماءِ!

انتظرت إجازة منتصف العام بفارغ الصّبر؛ فقد أرهقتني الامتحانات، وتعبتُ من الإعداد والتّجهيز، ولكنّني أحمد الله على أنني وُفّقتُ في الانتهاء من تقديم الامتحانات على أفضل نحو.

كان الفصل الدّراسيّ مليئاً بالأحداث تعلّمتُ منه الكثيرَ الكثيرَ، فقد كان لعلاقاتي بزملاء الصّفّ أطيب الأثر في صقل شخصيّتي، ومنحي خبراتٍ متميّزة، أعطتني قوّةً إضافيّة، أتذكّر عندما وقعت تلك المشكلة بين زميلتي ليلى وزميلتي مريم، فقلنا بعدها – جميعاً– لأنفسنا: ما أسوأ الكذب!، وما أحسن العفوَ!

التدريب الثّاني: (في البيت)

(أ) تأمّل الجمل الآتيةَ:

١- ما أجملَ الورودَ!

٢- ما أسوأ الكذِبَ!

٣- ما أحسنَ العفوَ!

إذا تأمّلت الجملةَ الأولى تلاحظُ أنها تتألّف من : ما، وهي ما التعجبيّة. و فعل على وزن أفعلَ هو (أجملَ)، وهو فعل التّعجُّب. واسم منصوبٌ، هو (الورودَ). وقد انتهت الجملة بعلامة التّعجُّب (!). نسمّي هذا الأسلوب في العربيّة، أسلوبَ التّعجُّبِ

تعلّم:
التّعجُّبُ هو انفعالٌ تجاه شيء ما؛ وقد يكون الانفعالُ استحساناً، أو استعظاماً، أو استهجاناً، أو غيره، و يعبّرُ عنه المتكلّم في العربيّة مِن خلال أسلوب التّعجُّبِ.

وإذا تأمّلتَ الجُملتين الثّانيةَ والثّالثة وجدتهما تتّبعان النّمط نفسه: (ما + فعل التّعجُّب «على وزن أفعل»+ اسم منصوب). ولعلّك تلاحظُ انّ الاسم المنصوب معرفة في الجُمل كلّها.

وإذا تأمّلت الأفعال في الجُمل السّابقة كلّها ستجدها أفعالاً قابلةً للتّصرُّفِ والمفاضلةِ.

تعلّم:
أسلوب التّعجُّب يكون على صيغة (ما أفعله!)، بحيث يتضمّن الأركان الآتية: ما التّعجبيّة، وفعل التّعجّب (أفعل) والاسم المنصوب المعرّف (المفعول به).
أسلوبُ التّعجُّبِ ثابتُ التّرتيبِ ولا يجوز التّقديم والتّأخيرُ فيه، كما لا يجوز المباعدة بين أركانه.

(ب) اقرأ الجملةَ الآتيةَ:

ما أشدَّ حُزنَ الرّجُلِ!

لاحظ أن الفعلَ (حزِنَ) غير قابلٍ للتفاضل والتّصرّف؛ لذا استعنّا بالفعلِ (أشدَّ) ليكون هو فعل التّعجبِ، والمصدر حزن ليكون الاسم المنصوب بعده، وهو مضافٌ إلى الرّجُلِ وهو اسم معرفة.

ومِن الأمثلةِ على ذلك:

- انتصرَ الحقُّ . ما أحسنَ انتصارَ الحقِّ!
- اخضرَّ العُشبُ. ما أجملَ اخضرارَ العُشبِ!

> فائدة:
> للتّعجُّب صيغة قياسيّة أخرى : (أفعِلْ بـــ) مثل: أكرمْ بخالدٍ!

التّدريب الثّالث (في البيت): عُد إلى النّص، واستخرج جمليتين إضافيتين فيهما أسلوب التّعجُّب:

١- ....
٢- ....

التّدريب الرّابع (في البيت) : بيّن أركان أُسلوبِ التّعجُّبِ فيما يأتي:

١- ما أجملَ نورَ القمرِ!
٢- ما أضعفَ الجبانَ!
٣- أُعلّلُ النّفسَ بالآمالِ أرقُبُها   ما أضيقَ العيشَ لولا فُسحةُ الأملِ!
٤- ما أقربَ هذه القصّةَ إلى نفسي!
٥- ما أظلمَ المحتلَّ!

التّدريب الخامس (في البيت): أعِد كتابةَ الجملِ الآتيةِ موظّفاً أسلوبَ التّعجُّبِ.

١- الجبالُ عاليةٌ:
٢- الطّفلةُمسرورةٌ:
٣- كلامُهُبليغٌ:
٤- البيتُ واسعٌ:
٥- السّلحفاةُ بطيئةٌ:

التدريب السّادس (في الصّف): (مع زميلك) تأمّلا الأبيات الشّعريّة الآتية، واستخرجا أسلوب التّعجُّبِ الوارد فيها، ثم ناقشا معانيها:

١- قال الشّاعر:

ما أصعبَ الفعلَ لمن رامه   وأسهلَ القولَ على من أراد

٢- قال الشّاعر:

ما أقبحَ التّفريطَ في زمنَ الصّبا   فكيفَ به والرأسُ للشيبِ شاملِ

٣- قال الشّاعر:

ما أحسنَ الجودَ في الدُّنيا وفي الدّينِ   وأقبحَ البُخلَ فيمن صيغَ مِن طينِ.

التّدريب السّابع: (مع زملائك)، عبروا عن الصّور الآتية، باستخدام أسلوبِ التّعجُّبِ:







التّدريب الثّامن: (مع زملائك)، ناقشوا الخطأ في تركيب أسلوب التّعجب في الجمل الآتية، ثم صحّحوه.

١- الصّدقُ ما أحسنه!

الخطأ: ....

الصّواب: ....

٢- ما أحسنَ عندَ الضّيقِ الصّديقَ!

الخطأ: ....

الصّواب:..

٣- ما أجملَ زهوراً!

الخطأ: ....

الصّواب:..

خاتمة

أمّا بعد، فقد كانت تلك محاولة في تقديم صورة متكاملة عن تدريس النّحو والصّرف لدارسي العربيّة مِن النّاطقين بغيرها للمستويات الثلاثة : المبتدئ والمتوسط والمتقدّم، وقد تضمّنت الحديث عن أهميّة تعليم النّحو والصّرف انطلاقاً مِن مفهوم كلّ علم منهما، وانعكاسه في أداء الدّارسين وتطوير درجة إتقانهم. وقد عرض البحث جداول توضيحيّة لخرائط توزيع مادّة النّحو والصّرف على مستويات تعليم العربيّة للناطقين بغيرها مِن خلال استقصاء جُهود أهل الاختصاص في الميدان. كما قدّم مجموعةً مِن الإرشادات العامّة والتّوجيهات التي يحسن بمُعلّم النّحو والصّرف أن يضعها نصب عينيه وهو يقدّمهما لدارسي العربية مِن غير أبنائها. وقد تناول البحث مفهوم النّحو الوظيفي، وقدّم رأياً في مسألةِ تدريس الإعراب، واستعرض أهم طُرق تدريس النّحو، ومثّل عليها مِن أشهر المناهج المتداولة في الميدان، وعرض لأهم طُرق التّقويم المتّبعة في المجال. ثم قدّم البحث أنموذجاً مقترحاً لتدريس النّحو تمثّلَ في تدريس أسلوب التّعجب للمستوى المتوسّط الأعلى.

المصادر والمراجع:

◆ إبراهيم، حمادة، الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربية واللغات الحيّة الأخرى لغير الناطقين بها، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٨٧م.

◆ أبو عمشة، خالد، المفردات والتراكيب اللغوية عبر المستويات اللغوية لدارسي العربية في ضوء الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات،ضمن أعمال المؤتمر الدولي الأول لتعليم العربية، الجامعة الأردنية، عمّان، دار كنوز المعرفة، (ص ٢٤٤- ص٢٦٧)، ٢٠١٤م.

◆ أحمد، يحيى، الاتجاه الوظيفي ودوره في تحليل اللغة،مجلة عالم الفكر، مج٢٠،ع٣، (ص٦٩- ص٩٨)، ١٩٨٩م.

◆ الأنباري، عبد الرحمن بن محمد، الوجيز في علم التّصريف، تحقيق: علي حسن البوّاب، دار العلوم، ١٩٨٢م.

◆ بدوي، السعيد، وعبد اللطيف، حماسة، والبطل، محمود، الكتاب الأساسي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، جامعة الدول العربية، د.ت.

◆ بروستاد، كرستن ومحمود البطل وعباس التونسي، الكتاب في تعلّم العربيّة، مطبوعات جامعة جورج تاون، واشنطن، ط٣،٢٠١١م.

◆ التّفتازي، التّركيب الجليل في علم النّحو، نسخة إلكترونيّة.

◆ التّوحيدي، أبو حيّان، الإمتاع والمؤانسة، تحقيق: عبد الرحمن المصطاوي، دار المعرفة، بيروت،٢٠٠٤م

◆ الجرجاني، عبد القاهر، المفتاح في الصّرف، تحقيق: علي توفيق الحمد، مؤسسة الرسالة، بيروت، ١٩٨٧م.

◆ الجمحي، ابن سلّام. طبقات فحول الشّعراء، تحقيق: محمود محمد شاكر، دار المدني، جدة.

◆ ابن جني ،الخصائص، تحقيق: محمد علي النّجار، القاهرة، الهيئة العامة لقصور الثقافة،٢٠٠٦م.

◆ ابن جنّي، المنصف، تحقيق: إبراهيم مصطفى و عبد الله أمين، دار إحياء التراث القديم، ١٩٥٤م.

◆ جوتشين، محمد حقي، منهج اللغة العربية للناطقين بغيرها حسب الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات على المستويين A1 – A2 ، عالم الفكر، مج٤٤، ع٢، (ص٢٢٣– ص٢٥٦)، ٢٠١٥م.

◆ الحجوري، صالح، والجراح، محمد، إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL) دراسة وصفية تحليلية للمستويات والمهارات والكفايات، مجلة الأثير، ع٢٥، جوان ٢٠١٦م.

◆ الحملاوي، أحمد بن محمد، شذا العرف في فن الصّرف، دار الكيان.

◆ أبو حيّان الأندلسي، ارتشاف الضَّرَب من لسان العرب، تحقيق: رجب عثمان محمد، مراجعة: رمضان عبد التّواب، مكتبة الخانجي، القاهرة.

◆ ابن خلدون ،المقدّمة، المكتبة العصريّة، بيروت، ٢٠٠٢م.

◆ السّامرّائي، إبراهيم، هل من نحو جديد؟، المجلة العربية للدراسات اللغوية، الخرطوم، مج٣، ع١، (ص٥٥– ص٦١)، ١٩٨٤م.

◆ ابن السراج، أبو بكر محمد بن السري بن سهل النحوي، الأصول في النّحو، تحقيق: محمد عثمان، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة، ٢٠٠٩م.

◆ السّيد، محمود أحمد، الموجز في طرق تدريس اللغة العربية،دار العودة، بيروت، ١٩٨٠م.

◆ السيوطي، جلال الدّين، الأشباه والنّظائر في النّحو، تحقيق: عبد العال سالم مكرم، مؤسسة الرسالة.

◆ السيوطي، جلال الدين ، الاقتراح في علم أصول النّحو، تحقيق: محمد حسن الشافعي، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٩٨م.

◆ طعيمة، رشدي، تعليم العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثّقافة (إيسيسكو)، الرباط، ١٩٨٩م.

◆ عبد الرّحمن، أحمد، تصميم الاختبارات أسس نظريّة وتطبيقات عمليّة، دار أسامة للنشر والتّوزيع، عمّان،٢٠١١م.

◆ عبد اللطيف، محمد حماسة، بناء الجملة العربيّة، دار الشروق، القاهرة، ١٩٩٦م.

◆ عبده، داود، تدريس النّحو للناطقين بغير العربيّة، المؤتمر الدولي الأوّل لتعليم اللُّغة العربيّة للناطقين بغيرها، كلية الآداب، الجامعة الأردنية،٢٠٠٨م.

◆ عبده، داود، التراكيب اللغوية في كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها بعض معايير اختيارها وبعض ملاحظات حول طريقة شرحها، المجلة العربية للدراسات اللغويّة، مج٤، ع١ ، ١٩٨٥م.

◆ العبسي، محمد مصطفى، التّقويم الواقعي في العمليّة التّدريسيّة، دار المسيرة للنّشر والتوزيع والطباعة، عمّان، ٢٠١٠ م.

◆ العش، مهدي، أهلاً وسهلاً، العربيّة الوظيفيّة الحديثة للمستوى المتوسّط، دار جامعة ييل للنشر، نيو هيفين ولندن، ٢٠٠٤م.

◆ ابن عصفور الإشبيلي، الممتع الكبير في التّصريف، تحقيق: فخر الدين قباوة، مكتبة لبنان ناشرون،بيروت، ١٩٩٦م.

◆ العصيلي،عبد العزيز،أساسيّات تعليم اللُّغة العربيّة للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٤٢٣هـ..

◆ العصيلي، عبد العزيز، القواعد المُهمّة في اللغة المرحليّة لمتعلّمي اللغة العربيّة،ضمن أعمال مؤتمر إسطنبول الدّولي الثّاني تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إضاءات ومعالم، إسطنبول،(ص١٣- ص٣٧)، ٢٠١٦م.

◆ العصيلي، عبد العزيز، النظريات اللغوية وتعليم اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ١٤٢٠هـ..

◆ العمري، فاطمة، تعليم أساسيّات النّحو العربي للمبتدئين من الطلبة الناطقين بغير العربية: مثَلٌ من تعليم الجموع، Korean Association of Arabic Language and Literature. ٢٠١٦م.

◆ العمري، فاطمة وبسمة الدجاني، النّحو الكتاب الأوّل، عمّان، البيان للوسائل التّعليميّة، ٢٠٠٨م.

◆ عواد، محمد أمين، اللغويات وتدريس التراكيب في اللغة العربية لغير الناطقين بها، مجلة أبحاث اليرموك، مج١،ع١-٢، ١٩٨٣م.

◆ الفجال، سعاد، نظريّات حديثة في التّقويم التّربويّ،القاهرة، إيتراك للطّباعة والنّشر، ٢٠١١ م.

◆ فودة نيل، علي، أساسيّات النّحو العربي لغير الناطقين بالعربيّة، مجلة كلية الآداب، جامعة الرياض، مج ٥، ص ١٥٥-١٧١، ١٩٧٧-١٩٧٨.

◆ ابن القبيصي، أبو عبدالله محمد، التّتمة في التّصريف، تحقيق: محسن بن سالم العميري،مطبوعات نادي مكة الثقافي الأدبي، ١٩٩٣م.

◆ ابن قتيبة الدّينوري، أبو محمد عبدالله بن مسلم، شرحه وكتب هوامشه وعلّق عليه: علي فاعور، دار الكتب العلميّة، بيروت، ١٩٨٨م.

◆ لافي، سعيد ، أساليب التّدريس،القاهرة، عالم الكتب، ٢٠١٢ م.

◆ ابن مالك، إيجاز التّعريف في فنّ التّصريف، تحقيق: حسن العثمان، المكتبة المكيّة، السعوديّة، مؤسسة الريان، بيروت، ٢٠٠٤م.

◆ مجلس أوروبا، مجلس التعاون الثّقافي، الإطار المرجعي الأوروبي العامّ للغات، دراسة.. تدريس..تقييم، ترجمة: علا عادل عبد الجواد وضياء الدين زاهر وماجدة مدكور ونهلة توفيق، مراجعة علا عادل عبد الجواد، دار إلياس العصريّة للطباعة والنّشر، القاهرة، ٢٠٠٨م.

◆ مصطفى، نوال، استراتيجيّات التّقويم في التّعليم، دار البداية ناشرون وموزّعون، عمّان، ٢٠١٠ م.

◆ ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت.

◆ مهيدات، عبد الحكيم، و محاسنة، وإبراهيم، التّقويم الواقعي، دار جرير للنشر والتّوزيع،عمّان، ٢٠٠٩م.

◆ الموسى، نهاد، الأساليب مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربيّة،دار الشروق، ٢٠٠٣م.

◆ الميداني، أحمد بن محمد، نزهة الطرف في علم الصّرف، مطبعة الجوائب، قسطنطينة، ١٢٩٩هـ.

◆ النّاقة، محمود كامل، تدريس القواعد في برامج تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها، مجلة العربيّة للدّراسات اللغويّة، ج٣، السودان، معهد الخرطوم الدّولي.

◆ النّجار، نبيل، القياس والتّقويم منظور تطبيقيّ مع تطبيقات برمجيّة SPSS ، عمّان، دار الحامد للنّشر والتّوزيع، ٢٠١٠م.

◆ الهويدي، زيد، أساسيّات القياس والتّقويم التربوي، دار الكتاب الجامعي، العين، ٢٠٠٤ م.

◆ Abboud, Peter f. Elementary Modern Standard Arabic. University of Cambridge, 1983.

الفصل الرّابع

تدريس مهارة الاستماع النظرية والتطبيق

أ.د. محمود البطل

أستاذ في قسم اللغة العربية ولغات الشرق الأدنى
الجامعة الأمريكية في بيروت

تدريس مهارة الاستماع النظرية والتطبيق

الملخص:

في السنوات العشرين الأخيرة، ومع تزايد الاهتمام بالتواصل والتفاعل في تدريس اللغات العالمية، بدأ الاهتمام بالاستماع يتزايد، وبدأنا نرى عديداً من الدراسات التي تتناول جوانب مختلفة من الاستماع. ومما أسهم في تعزيز الاهتمام بالاستماع ما يشهده العالم من تطورات تكنولوجية بدأت توفر للمدرسين مصادر متنوعة وتسهل عليهم مهمة إيجاد مواد أصلية تسمح بتعريض طلبتهم إلى مدخلات لغوية غنية مسموعة ومرئية. وانعكس هذا الاهتمام العام في ميدان تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها عبر عدد من الدراسات والأبحاث والمواد المعدة للاستماع وهي جميعاً تؤشر الى الوعي المتزايد الذي نشهده في مجالنا اليوم.

وهذا الفصل عن مهارة الاستماع بين النظرية والتطبيق يندرج في إطار الجهود الرامية إلى رفع وعي مدرسي العربية لغير الناطقين بها بالاستماع في جوانبه النظرية وتطبيقاته العملية داخل الصف وخارجه بغية دفع هذه المهارة لتصبح في رأس الأولويات في تعليم العربية وتعلمها. ويشتمل الفصل على مقدمة وأربعة أقسام: في القسم الأول نناقش أنواع الاستماع، وفي القسم الثاني نعرض لعمليتي الفهم من الأسفل إلى الأعلى (الجزئيات) ومن الأعلى إلى الأسفل (الكليات) اللتين تنطوي عليهما عملية الاستماع،

أما القسم الثالث فقد خصصناه لمناقشة بعض المبادئ التي نراها محورية في مقاربة تدريس الاستماع، ثم في القسم الرابع نقترح طريقة لمقاربة نصوص الاستماع تقوم على مراحل متدرجة ولكن مترابطة ومن شأنها أن تساعد الطلبة على تطوير استراتيجياتهم. ويشتمل الفصل كذلك على ثلاثة ملاحق قمنا فيها بتضمين نماذج تطبيقية لنصوص استماع ونشاطات صفية مصاحبة لها بغية مساعدة المدرسين في سعيهم لترجمة المبادئ النظرية المرتبطة بالاستماع إلى ممارسات تطبيقية.

مقدمة:

مهارة الاستماع واحدة من أهم المهارات اللغوية في عملية التواصل، لأن الاستماع يوفر للمتعلمين فرص التعرض لمدخلات لغوية غنية ومتنوعة ويساعدهم على التدرب على التعامل الكلي مع هذه المدخلات وليس التركيز فقط على عناصر معينة كما نلاحظ في مهارة القراءة مثلاً التي تسمح للمتعلم بأن يركز ويتوقف عند كلمات بعينها في النص الموجود أمامه، ولكنه في الاستماع مطالب بالتعامل الفوري ودون توقف مع مقاطع أكبر من اللغة. وعلى الرغم من الدور المهم الذي تلعبه مهارة الاستماع في اكتساب اللغة فإنها، ولوقت طويل، لم تكن تحظى بالاهتمام الذي تستحقه في مناهج اللغات الأجنبية وكذلك في مناهج تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها. فمهارة الاستماع، كما يشير(Vendergrift & Goh 2009)، ظلت مهملة ومنسية لفترة طويلة، ولكن تغير الوضع بعد ظهور المنهج التواصلي في تدريس اللغات في الثمانينات من القرن الماضي. وفي الفترة ما قبل ظهور المنهج التواصلي كان المدرسون يولون جلّ اهتمامهم لمهارتَي الكلام والقراءة وكان تركيزهم ينصب على تدريس القواعد والترجمة. وإذا كان الطلبة في الماضي تمكنوا من تطوير قدرات في مهارة الاستماع، فإن ذلك كان يتم بشكل عَرَضي وبطريقة غير مباشرة نتيجة للتطور العام في قدراتهم اللغوية وليس نتيجة لتركيز واعٍ وممنهج على هذه المهارة والاستراتيجيات المتصلة بها والعمليات الذهنية المصاحبة لها (Long & Doughty 2009). وكان ذلك يتم من خلال التدريبات الشفهية التي كانوا يقومون بها، فهم كانوا يسمعون ولكنهم لم يتدربوا على كيفية الاستماع، ولم يركزوا على الاستماع كمهارة منفصلة عن المهارات الأخرى، ولذلك قاربوا المواد المسموعة في اللغة الجديدة بنفس طريقة مقاربتهم لما كانوا يسمعونه في لغاتهم الأم.

ولعل السبب الرئيس في هذا الإهمال والتغاضي يكمن في ما تنطوي عليه عملية تدريس الاستماع من تحديات بالنسبة للمتعلم والمدرس. فبالنسبة للمدرس تتمثل التحديات في كيفية إيجاد مواد مناسبة للاستماع -وخاصة في المستويات الابتدائية- تلبي توصيات المنهج التواصلي باستخدام نصوص "أصلية" موجَّهة أساساً للناطقين باللغة وليست من إعداد المدرس. وتتمثل التحديات أيضاً في أن كثيرين من المدرسين يفتقرون إلى الوعي بالعناصر الذهنية والنفسية المتصلة بمهارة الاستماع لدى المتعلمين وبكيفية تأطير نشاطات الاستماع ومهامه بشكل يساعد المتعلمين على تطوير استراتيجيات تتيح لهم الاستماع بفعالية وثقة أكبر. أما بالنسبة إلى المتعلمين فهم يعتبرون الاستماع واحداً من أصعب المهارات اللغوية لما يمثله من تحديات تصل بالبعض منهم أحياناً إلى الشعور بالتوتر والإحباط.

ولكن في السنوات العشرين الأخيرة، ومع تزايد الاهتمام بالتواصل والتفاعل في تدريس اللغات العالمية، بدأ الاهتمام بالاستماع يتزايد وبدأنا نرى عديداً من الدراسات التي تتناول جوانب مختلفة من الاستماع واستراتيجياته (انظر مثلاً: Hulstijn 2003; Vendergrift & Goh 2009; Rost 2002; Buck 2001; Flowerdew & Miller 2005)، ومما أسهم في تعزيز الاهتمام بالاستماع ما يشهده العالم من تطورات تكنولوجية بدأت توفر للمدرسين مصادر متنوعة وتسهل عليهم مهمة إيجاد مواد أصلية تسمح بتعريض طلبتهم إلى مدخلات لغوية غنية مسموعة ومرئية. وانعكس هذا الاهتمام العام في ميدان تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها اللغة عبر عدد من الدراسات والأبحاث التي ظهرت مؤخراً (El-Khafaifi 2001 & 2005;Rahimi et al. 2009; Onibon 2013; Abdrabo 2016 ; العزاوي والهاشمي 2005) والمواد المعدة للاستماع مثل موقع "أصوات عربية: Aswaat Arabiyya" المتوفر على شبكة الإنترنت وهي جميعا تؤشر الى الوعي المتزايد الذي نشهده في مجالنا اليوم. وفصلنا هذا عن الاستماع بين النظرية والتطبيق يندرج في إطار الجهود الرامية إلى رفع وعي المدرسين بالاستماع في جوانبه النظرية وتطبيقاته العملية داخل الصف وخارجه بغية دفع هذه المهارة لتصبح في رأس الأولويات في تعليم العربية وتعلمها.

ويشتمل هذا الفصل على مقدمة وأربعة أقسام: في القسم الأول نناقش أنواع الاستماع، وفي القسم الثاني نعرض لعمليتي الفهم من الأسفل إلى الأعلى (الجزئيات)

ومن الأعلى إلى الأسفل (الكليات) اللتين تنطوي عليهما عملية الاستماع، أما القسم الثالث فقد خصصناه لتقديم بعض المبادئ التي نراها محورية في مقاربة تدريس الاستماع، ثم في القسم الرابع نقترح طريقة لمقاربة نصوص الاستماع تقوم على مراحل متدرجة ولكن مترابطة ومن شأنها أن تساعد الطلبة على تطوير استراتيجياتهم لاحقاً للقيام بالاستماع بمفردهم ليصبحوا بذلك متعلمين ذاتيين مدى الحياة دون الحاجة إلى توجيهات المدرسين. ويشتمل الفصل كذلك على ثلاثة ملاحق قمنا فيها بتضمين نماذج تطبيقية لنصوص استماع ونشاطات صفية مصاحبة لها بغية مساعدة المدرسين في سعيهم لترجمة المبادئ النظرية المرتبطة بالاستماع إلى ممارسات تطبيقية.

أنواع الاستماع

عندما نتكلم عن مهارة الاستماع فإننا، في الواقع، نعني أنواع مختلفة من الاستماع تختلف باختلاف السياق الذي تجري فيه عملية الاستماع، والمدرسون يجب أن يكونوا واعين بكافة هذه الأنواع ويعملوا على تضمينها في النشاطات الصفية والواجبات المنزلية في مختلف المستويات التي يقومون بتدريسها. وما نود التأكيد عليه هنا هو أن الاستماع، بكل أنواعه، يمثل عملية تواصلية تفاعلية وليس فقط عملية تلقٍّ للأصوات من طرف المستمع، إذ أن المستمع يقوم بالتفاعل مع ما يصله صوتياً ويقوم بتفسيره داخلياً وتوليد معنى من خلاله، ومن هنا فإن الاستماع، جوهرياً، هو عملية تواصل بين متكلم وسامع متفاعل ومشارك في عملية التواصل (Lee & VanPatten 2003). ويمكن تقسيم الاستماع الذي نقوم به خلال عملية التواصل إلى نوعين هما الاستماع التشاركي والاستماع غير التشاركي.

أ) الاستماع التشاركي: وهو الاستماع الذي يحدث خلال عملية التواصل الشخصي إما وجهاً لوجه أو عبر مكالمة تليفونية مثلاً، وهو يتطلب من المستمع قدراً من التفاعل مع المتكلم عن طريق اللغة أو عن طريق تعبيرات وحركات الوجه التي يستخدمها المستمع ليبين رد فعله على ما يقوله المتكلم. وفي هذا النوع من الاستماع تكون لدى المستمع إمكانية للتحكم في سير العملية التواصلية، إذ يمكنه، مثلاً، أن يتحول من مستمع إلى متكلم ويطلب من المتكلم الآخر إعادة ما قاله أو التوضيح أو إبطاء سرعة الكلام (Brandl 2008). وفي هذا النوع من الاستماع لا يكون الهدف هو الفهم فقط كما يشير Rost لكن أيضاً بناء علاقات تواصلية مع المتحاورين (2002،55) مما يجعل

الاستماع محاولة لاستكمال التواصل.

ب) الاستماع غير التشاركي ويشار إليه أيضاً بـ «الاستماع التفسيري»، وهو النوع الذي نقوم به حين الاستماع إلى الأخبار والإعلانات والنشرات الجوية والمحاضرات. وهذا هو نوع الاستماع الذي سنركز عليه في هذا الفصل. ويشمل هذا النوع أيضاً الاستماع «العَرَضي» الذي يحدث عندما نستمع إلى حديث لم نكن نقصد الاستماع إليه كما يحدث مثلاً حين نستمع إلى شخص يجلس بقربنا ويتكلم على التليفون أو إلى شخصين جالسين في مقهى يتبادلان حديثاً بصوت عالٍ يصل إلى مسامعنا. والمستمع في مثل هذه المواقف يستطيع أن يركز على فهم ما يسمعه ولكن دون أن يستطيع، بالضرورة، التأثير على عملية الاستماع، وقد يمكنه التفاعل فقط إذا كانت المحاضرة أو البرنامج الذي يستمع إليه حياً يسمح بتلقي أسئلة من المستمعين.

وانطلاقاً من أن المستمع في هذا النوع من الاستماع يحاول فهم ما يسمعه في السياقات المختلفة دون أن يكون قادراً على التحكم في سرعة الكلام وطوله فإن الاستماع هنا ينطوي على تحدٍّ مهم يتمثل في "محدودية الذاكرة العاملة" (Doughty & Long 2009)، إذ أن المستمع يحاول،خلال عملية الاستماع، استخراج معلومات من المدخلات السماعية التي يتعرض لها ويقوم في الوقت نفسه بربط هذه المدخلات بما هو مختزن لديه من معلومات خلفية وربط ذلك بالسياق الذي يتعرض له، وهذه العمليات المتزامنة تمثل تحدياً للذاكرة العاملة التي لا تستطيع ان تعالج الكثير من المعلومات الجديدة وتتذكرها في آن واحد لفترة طويلة.

الاستماع بين الجزئيات والكليات

تنطوي عملية الاستماع، بدءاً من وقت تلقّي المستمع للكلام وبلوغه مرحلة فهم ما سمعه، على عمليتين متشابكتين متداخلتين هما فهم الجزئيات أو «الفهم من الأسفل إلى الأعلى»، وفهم الكليات أو «الفهم من الأعلى الى الاسفل». والمدرسون مطالبون بإيلاء كل من هاتين العمليتين الكثير من الوقت والاهتمام عند تصميم نشاطات للاستماع في صفوفهم لأنهما تلعبان دوراً محورياً في تطوير قدرة طلبتهم على الاستماع.

١) فهم الجزئيات: من الأسفل إلى الأعلى

والمقصود هنا هو عملية الفهم التي تجري بدءاً من سماع الأصوات والكلمات والقيام بمطابقتها بتلك الأصوات والكلمات المخزونة في الذاكرة والتي تكون قد تراكمت عن طريق الاستماع عبر الوقت في المعجم الذهني للسامع. وكما يشير Brandl فإن عملية فهم الجزئيات من الأسفل إلى الأعلى تحدث في ثلاث مراحل متداخلة تتفاعل مع بعضها البعض خلال عملية الاستماع، وهذه المراحل هي: مرحلة التلقي، ومرحلة التحليل، ومرحلة التوظيف (6-225, 2008).

في مرحلة التلقي يقوم المستمع بتحليل شفرة الإشارات الصوتية بدءاً من أصغر العناصر الصوتية مثل الصوائت الصغيرة والطويلة والصوامت، ويقوم بربطها بالأصوات المخزنة في المعجم الذهني لديه. وتتأثر هذه العملية بعوامل كسرعة الكلام ووضوح الأصوات المسموعة ودرجة تعوّد المستمع على لهجة المتكلم أو نطقه (Doughty & Long 2009).

وفي مرحلة التحليل -وهي مرحلة قد تتداخل مع مرحلة التلقي وتتفاعل معها وليس بالضرورة أن تحدث لاحقاً وبالترتيب- يقوم المستمع بتكوين معنى من خلال مطابقة كلمات وتعبيرات-وليس العناصر الصوتية فقط - استمع إليها بتلك الموجودة في معجمه الذهني، ومن المهم أن نتذكر هنا أن المستمع لا يستطيع معالجة كل الكلمات وأن الكثير منها يسقط بسبب محدودية الذاكرة وعدم القدرة على مطابقة جميع العناصر المسموعة بالعناصر المخزّنة أو بسبب محدودية الرصيد اللغوي المخزن في الذاكرة، ومن هنا يمكن أن نفهم الفارق في قدرات الاستماع بين الطلبة في المراحل الابتدائية وأولئك الذين هم في المراحل العليا والذين يتوفر لديهم مخزون أكبر من الكلمات والعبارات الكاملة المخزنة في الذاكرة والتي يلجأون اليها لتحقيق الفهم (Brandl 2008، 226).

أما في مرحلة "التوظيف" فإن الدماغ يقوم بإدخال بعض المعلومات الجديدة وتفريغ بعض المعلومات القديمة بسبب محدودية الذاكرة العاملة، وتُختزَن هذه المعلومات الجديدة في الدماغ لفترة قصيرة، وإذا حدث أن تم تعزيزها عن طريق التعرض لها مرات أخرى فإنها تختزن في الذاكرة طويلة الأمد وتترسخ فيها.

والمدرسون يجب أن يكونوا واعين بأهمية عملية الفهم من الأسفل إلى الأعلى هذه وبالدور الذي يلعبه فهم الجزئيات في الاستماع، ويجب أن يركزوا في نشاطات الاستماع

داخل الصف وخارجه على تدريب الطلبة على مهارة تلقي الأصوات ومعرفة حدود الكلمات وكيفية تقطيعها. ومن التدريبات التي يمكن القيام بها لتحقيق هذا الهدف أن نعطي الطلبة في مرحلة الاستماع الدقيق -كما سنوضح لاحقاً—أجزاء من النص الذي سمعوه مكتوبة ولكن تتضمن فراغات سيكون مطلوباً منهم ملأها بما يسمعونه. أو يمكن أن نطلب منهم تفريغ مقاطع بكاملها في النص، وهذا كله يستلزم منهم الاستماع إلى النص مرات عدة ويدربهم على التركيز، أثناء الاستماع إلى نص ما باللغة العربية، على الجزئيات مثل أداة التعريف والحروف القمرية والشمسية وهمزة الوصل...إلخ.

٢) فهم الكلّيات: من الأعلى الى الأسفل

إذا كان الاستماع من الأسفل إلى الأعلى يركز على الجزئيات والأصوات والكلمات فإن الاستماع من الأعلى الى الأسفل يركز على المعلومات الخلفية الموجودة في ذهن المستمع والتي تراكمت عبر السنوات وما يرافقها من معرفة بالعالم والعلاقات والسياقات وما يُتوقَّع في كل منها (Brown 2007،312). وإذا تمكن المستمع من ربط مضمون النص الذي يستمع إليه (ما هو الموضوع؟ من يتكلم؟ وما وجهة النظر التي يقدمها؟) وتوقعاته حول هذا المضمون بالمعلومات الخلفية المختزنة لديه فإن ذلك يسهم في تسهيل عملية فهم النص المسموع وتذكر مضمونه (Brandl 2008).

وانطلاقاً من هذا الدور الهام الذي تلعبه المعرفة الخلفية والمسبقة في عملية الاستماع فإن المدرسين يجب أن يفكروا في أنواع النشاطات التي يمكن أن تساعد الطلبة في تفعيل معرفتهم الخلفية قبل الاستماع وخلاله وفي بناء توقعات لديهم حول مضمون النص وكيفية ربط هذا المضمون بما سبق لهم أن تعرضوا له أو تعلموه. وسنرى لاحقاً كيف أن مرحلة ما قبل الاستماع إنما تهدف بشكل أساسي إلى تفعيل المعرفة الخلفية لدى الطلبة وبناء التوقعات لديهم.

مبادئ في تدريس الاستماع

في هذا القسم سنقوم بعرض عدد من المبادئ والاقتراحات التي نعتقد بأن من شأنها مساعدة المدرسين على إدماج الاستماع بشكل أعمق في مناهجهم ومساعدة طلبتهم على تطوير استراتيجيات فعالة للاستماع. ومن هذه المبادئ:

١)تخصيص وقت خاص لنشاطات الاستماع بدءاً من المراحل الأولى للتدريس:

يمثل الاستماع عنصراً محورياً في عملية التواصل ولذلك يجب إيلاؤه نفس الدرجة من الاهتمام التي نوليها لمهارة الكلام وإفراد أوقات خاصة للعمل على الاستماع بكافة أنواعه بشكل ممنهج منذ المراحل الأولى للتدريس. ويجب أن ندرك أن مهارة الاستماع لدى طلبتنا لن تتطور إلا إذا تعاملنا معها بشكل مباشر يجعل طلبتنا أكثر وعياً بالاستراتيجيات التي يجب أن يطوروها في أنفسهم للتعامل مع الاستماع.

٢)التركيز على استخدام المواد الأصلية في الاستماع:

يشدد المنهج التواصلي على ضرورة استخدام مواد أصلية في التدريس تعكس الاستخدامات الحقيقية للغة. وإذا كان إيجاد مواد أصلية للاستماع يمثل تحدياً في الماضي وخاصة بالنسبة للمراحل الابتدائية فإن ما شهدناه من تطورات في التكنولوجيا قد جعل من السهل إيجاد مواد أصلية «خام» وتطويعها للاستخدام داخل الصف وخارجه. وإذا كان من المتعذر على المدرّسة إيجاد نص أصلي مناسب لمستوى طلبتها فيمكنها استخدام نص "شبه أصلي" تقوم هي بتأليفه ولكن بشكل يماثل ويقارب في طبيعيته وسرعته ما نجده في العالم الحقيقي.

٣)تخصيص وقت كافٍ للتفكير في والبحث عن «النص المناسب»:

صحيح أن المواد الخام للاستماع أصبحت أكثر توفراً بفضل التكنولوجيا ولكن اختيار نص مناسب للاستماع ما زال يمثل عملية تحتاج إلى كثير من الوقت وتتطلب خبرة في اختيار نص مناسب لمستوى الطلبة في الصف الذي ندرّسه، فيه ما يكفي من المفردات والتراكيب التي يعرفها الطلبة أو يستطيعون استكشافها ولكنه، في الوقت نفسه، يمثل درجة من التحدي «الصحيّ» وغير المحبط بالنسبة لهم. النص المناسب هو ذلك الذي يبني على الذخيرة اللغوية للطلبة ويساعدهم على توسيعها عن طريق التخمين والاكتشاف وبناء الفرضيات وليس عن طريق قائمة من المفردات يقدمها المدرس لهم قبل الاستماع. ومن منظورنا فإن تقديم قائمة من المفردات قبل الاستماع لا يخدم هدف تطوير استراتيجيات الاستماع لأن مثل هذه الممارسة توجه للطلبة رسالة بأنه من الضروري فهم كل كلمة في النص المسموع وهو ما يتعارض مع ما يحدث في الاستماع في العالم الحقيقي الذي لا نفهم فيه كل ما نسمعه.

٤)تهيئة المتعلمين لنشاطات الاستماع وتأطيرها ضمن سياقات تعكس العالم الحقيقي:

عند القيام بتصميم نشاطات للاستماع فإن من المهم للمدرسين أن يفكروا في كيفية تهيئة الطلبة للاستماع وتفعيل معرفتهم الخلفية قبل وأثناء الاستماع وكذلك في كيفية تأطير مهام الاستماع ضمن سياقات تعكس المواقف التي قد يتعامل معها الطلبة في المستقبل. ومن المهم أيضاً التفكير في خلق «سبب دافع» للاستماع وليس فقط تقديم النشاط على أنه واجب صفي «مقرَّر». كذلك من المهم للطلبة أن يكونوا واعين بالمهام المطلوبة منهم خلال الاستماع، فمثلاً يمكن للمدرس أن يوضح للطلبة بأن المطلوب في الاستماع الأول والاستماع الثاني هو التركيز على الأفكار العامة في النص أو على شكل تنظيمه ثم في الاستماع الثالث يوضح لهم أن المهمة المطلوبة هي التركيز على تفاصيل معينة وردت في النص (Goh & Vandergrift 2009).

٥)الإدراك بأن الاستماع نشاط يعتمد على الأذن:

يجب أن نكون واعين كمدرسين بأن الاستماع يعتمد بشكل أساسي على الأذن وأن التدرب على الاستماع يجب أن يقوم على استماعات متعددة لا أن يتحول إلى نشاط قراءة يقوم خلاله الطلبة مسبقاً بقراءة النص الذي سيسمعونه أو بقراءة قائمة من المفردات التي سيسمعونها في النص، فهذه كلها أساليب يعتقد بعض المدرسين بأنها تسهل عملية الاستماع على الطلاب ولكنها في الحقيقة تعيق تطوير استراتيجيات الاستماع لديهم لأنها تحول نشاط الاستماع إلى نشاط قراءة أو نشاط لدراسة المفردات. حصص الاستماع، إذن، يجب أن تركز على الاستماع المتكرر وليس على قراءة النص المسموع أو التعرض لمفرداته بشكل قبلي، وقد بينت دراسة أجريت على صف للاستماع باللغة العربية أن الاستماع المتكرر للنص هو ما يساعد الطلبة على تحقيق فهم أفضل للنص (Elkhafaifi 2005b).

٦)تطوير وعي الطلبة باستراتيجيات الاستماع:

أشرنا آنفاً إلى أن معرفة الطلبة باستراتيجيات الاستماع ووعيهم لكيفية مقاربة نصوص الاستماع تجعلهم يستمعون بفعالية أكبر، إذ أن هذه الاستراتيجيات تسهل عليهم فهم المسموع وتقلل من إمكانيات حدوث إحباط لديهم. وهذه الاستراتيجيات لا تتكون لدى الطلبة بشكل آلي وإنما تتطلب من المدرسين قدراً كبيراً من الاهتمام والتركيز. ويجب على المدرسين –خاصة في المراحل الأولى من التدريس– خلق فرص للطلبة ليناقشوا فيها بشكل جماعي الاستراتيجيات التي يطبقونها عند قيامهم بالاستماع، وهذا يندرج ضمن

إطار تطوير الوعي ما فوق اللغوي لديهم وهو يسهم في زيادة درجة وعيهم بالطرق الفعالة لمقاربة عملية الاستماع فضلاً عن أنه يخلق اطاراً تعاونياً يجعل الطلاب يشعرون بأنهم يتعلمون من بعضهم البعض وليس من المدرّسة فقط (Goh & Liu 2006).

إضافةً إلى مثل هذه المناقشات الجماعية في الصف نشجع المدرسين على مناقشة الاستراتيجيات بشكل فردي مع طلبتهم، والمناقشات الفردية هذه يمكن أن تركز على كيفية مساعدة كل طالب على القيام بعملية مراقبة ذاتية حول نوع الاستراتيجيات التي يطبقها خلال الاستماع وكيف يطبقها وكذلك على العوامل اللغوية والنفسية والعقلية المختلفة التي يشعر بأنها تؤثر على فهمه حين يستمع. وقد أشرنا سابقاً إلى أن كثيراً من الطلبة يشعرون بقدر من التوتر والإحباط في نشاطات الاستماع لأنهم يشعرون أنهم غير قادرين على الإحاطة بكل المعلومات المتضمَّنة في النص المسموع ويعتقدون أن المتوقع منهم هو فهم كل ما قيل في النص. ودور المدرّسة خلال هذه المناقشات الفردية هو مساعدة الطالب على التفكير في طرق التعامل مع هذه المشاعر لتخفيف أي آثار محتملة لها على عملية الفهم وتوضيح أنه ليس من المتوقع من الطالب فهم كل شيء وإنما أداء المهام التي تكون المدرّسة قد حددتها.

٧)الوعي بالتدرج في الفهم وضرورة بناء «سقالات» للاستماع:

من المبادئ المهمة في تصميم نشاطات الاستماع -والنشاطات اللغوية بشكل عام- أن الفهم لا يحدث مرة واحدة وإنما على مراحل متدرجة ومترابطة تبني على بعضها البعض، وأن الفهم يتحقق بشكل أفضل عندما تقوم المدرّسة بتصميم «سقالات» تعلمية تعين الطلبة على تحقيق هذا الفهم المتدرج. وفكرة «السقالة»، كما يوضحها Brandl، تقوم على مبدأ أن "توظيف المعرفة التي تحققت من مهمة لغوية سابقة يسهم في تحقيق نجاح أكبر في أداء مهمة أخرى لاحقة ولكن أكثر تعقيداً". (242، 2008) ومن هنا فمن الضروري للمدرّسة عند تخطيط نشاطات الاستماع التفكير في التدرج الذي تنوي أن تتبعه لمساعدة طلبتها على فهم النص المسموع في مراحل تبني كل واحدة منها على الأخرى وتوسع الفهم في كل مرحلة بناء على المعرفة التي تحققت من المهام السابقة. كذلك ينبغي في المدرّسة التفكير في أنواع السقالة التعلمية التي ستوظفها لتحقيق فهم أوسع لدى طلبتها. ومن أنواع السقالة الممكن استخدامها هنا مهام ما قبل الاستماع وما بعده، وتخطيط المهام خلال مراحل الاستماع المختلفة بشكل يساعد الطلبة

على توسيع دوائر فهمهم بعد كل استماع (كما سنعرض في القسم التالي في هذا الفصل). (Goh & Vandergrift 2009)

٨)خلق بيئة تعاونية للاستماع:

من الطرق التي يمكن للمدرسين توظيفها للتخفيف من وطأة مشاعر التوتر والقلق التي قد يشعر بها بعض الطلبة خلال نشاطات الاستماع خلق بيئة تعاونية داخل الصف يقوم فيها الطلبة بالعمل معاً لأداء بعض المهام المطلوبة. مثلاً يمكن للمدرّسة بعد الاستماع الأول-بدلاً من أن تقوم هي بطرح أسئلة للتحقق من الفهم- أن تطلب من الطلبة في مجموعات ثنائية مناقشة ما فهموه من الاستماع وتحديد النقاط التي يريدون التركيز عليها في الاستماع الثاني، أو يمكنها تصميم أسئلة أو مهام في ورقة عمل يقوم الطلبة بالعمل عليها في مجموعات، كما يمكنها أيضاً، بعد قيام الطلبة بالاستماع الدقيق إلى أجزاء من النص، أن تطلب منهم بأن يقوموا بمراجعة إجاباتهم مع زملائهم. وهذه كلها خطوات من شأنها أن تحول الاستماع إلى نشاط تعاوني تفاعلي وتخفف من أي إحساس بالتوتر قد يشعر به بعض الطلبة.

٩)الوعي بإمكانية توظيف نصوص الاستماع في مستويات مختلفة:

من المهم، في عملية اختيار نصوص استماع مناسبة، أن يكون لدى المدرسين وعي بأن النص الواحد يمكن استخدامه في مستويات مختلفة من مستويات الكفاءة ولكن بتوقعات وبمهام مختلفة. فإذا كان لدينا نص يحمل صفات المستوى المتقدم (من حيث تركيزه على الوصف مثلاً ومن حيث مستوى المفردات فيه) فإنه من الممكن أيضاً استخدام هذا النص مع طلاب من المستوى المتوسط الأعلى أو المتوسط الأوسط ولكن بتوقعات مختلفة لما سيخرج به الطلبة من النص إن كان على صعيد التفاصيل التي سيتمكنون من الإحاطة بها أو المفردات الجديدة التي سيستطيعون تخمينها. المهم هنا هو تحديد مهام لفهم النص تتناسب ومستوى الطلبة وتستند إلى تلك الأجزاء من النص التي يمكن للطلبة فهمها وتستبعد تلك التي قد يجدون فيها صعوبة. وكمثال على كيفية مقاربة عملية توظيف نفس نص الاستماع لمهام مختلفة فقد أرفقنا في الملحق (ج) في آخر هذا الفصل مجموعتين من أسئلة الفهم العام والاستماع الدقيق استخدمناهما مع نص للاستماع عن الكاتبة السورية كوليت خوري ولكن لمستويين مختلفين هما المستوى المتوسط الأوسط والمتوسط العالي. والمهام المطلوبة في كل مجموعة توضح لنا ما يمكن للمدرّسة أن تقوم به لتطويع المهام بشكل يتلاءم ومستوى طلبتها.

مراحل الاستماع:

في سبيل تطوير استراتيجيات الطلبة في الاستماع وتدريبهم على كيفية مقاربة النص المسموع نقترح أن يقوم الأساتذة بالعمل على نصوص الاستماع داخل الصف وخاصة في المراحل الأولى من التدريس حتى يتعرف الطلبة إلى كيفية مقاربة النص بكليته والتعود على أنه ليس من الضروري فهم كل كلمة في النص. ونقترح كذلك أن يتم الاستماع على مراحل كما سنعرض في ما يلي. ويشير Brandl إلى أن تقسيم نشاط الاستماع إلى مراحل يسهل الفهم على الطالب لأن هذا يوفر له سقالة تتيح له توظيف ما فهمه في المرحلة الأولى في توسيع الفهم في المراحل اللاحقة والتعامل مع مهام تمثل له تحدياً أكبر كما بيّنا سابقاً (2008،242-3). وإذا جاز لنا استخدام صورة تعبيرية لوصف هذه العملية فيمكننا القول بأن مراحل الاستماع تشابه عملية الانتقال من "رؤية الغابة" إلى "التركيز على الأشجار"، بمعنى أننا نبدأ بالصورة العامة أولاً ثم نركز على التفاصيل بعد ذلك. ويمكن ترتيب مراحل الاستماع على الشكل التالي:

١. ما قبل الاستماع: التهيئة والتسخين

تهدف هذه المرحلة إلى تهيئة الطلبة نفسياً وذهنياً للاستماع إلى النص واستحضار المعلومات الخلفية لديهم وكذلك استخراج المفردات والعبارات التي هي جزء من ذخيرتهم اللغوية والتي سترد في النص الذي سيستمعون إليه، وتهدف كذلك إلى خلق سياق لنشاط الاستماع وبناء توقعات لدى الطلبة حول مضمون ما سيستمعون إليه. وكما أوضحنا سابقاً فهذه التهيئة هي بمثابة «سقالة» تساعد المتعلمين إذ أنها تسهل معالجة المعلومات وتؤدي بالتالي إلى تحقيق قدر أكبر من الفهم لدى الطلبة وهي تندرج في إطار عملية الفهم من الأعلى إلى الأسفل التي تناولناها سابقاً.

المهم في مرحلة التهيئة أن يتذكر المدرس أن دوره ليس هو إعطاء الطلبة فكرة عن مضمون النص لأن هذا يحرمهم من متعة اكتشاف النص بأنفسهم، كما أنه ليس المطلوب هنا تزويدهم بقوائم لبعض المفردات التي سيتعرضون لها في النص-وهو ما نلاحظه أحياناً في نشاطات الاستماع والقراءة- اللهم إلا إذا كانت هناك كلمة مفتاحية يجب إعطاؤها لهم. وفي دراسة حول مدى فائدة نشاطات ما قبل الاستماع في تعزيز الفهم في نشاط استماع بالعربية تبين أن الطلبة الذين قاموا بعمل نشاطات للتهيئة ما

قبل الاستماع حققوا فهماً أفضل للمادة المسموعة من زملائهم الذين لم يقوموا بعمل أي نشاطات للتهيئة. وبالنسبة إلى نوع نشاطات التهيئة الأكثر فائدة بينت نفس الدراسة أن قراءة الطلبة لأسئلة الفهم قبل الاستماع ساعدت الطلبة على تحقيق فهم أفضل مما حققه تقديم بعض مفردات النص لهم بشكل سابق للاستماع (Elkhafaifi 2005b).

والمفترض في أي نشاط في مرحلة ما قبل الاستماع ألا يأخذ وقتاً طويلاً ويستحسن أن يتم على شكل عصف ذهني يشارك فيه الطلبة جميعاً بهدف استحضار المعرفة الخلفية والمفردات السابقة لديهم وخلق توقعات حول مضمون النص الذي سيستمعون إليه. فمثلاً إذا كنا سنشاهد فيديو في المستوى المتوسط العالي أو المتقدم يتناول عرضاً أو مراجعة لكتاب معين فيمكن أن نؤطر للنشاط بسؤال الطلبة عمّن منهم يستعين بمراجعات الكتب قبل أن يقرر أي كتاب سيقرأ، ونخبرهم بأننا سنشاهد برنامجاً يقوم بعرض كتاب للمشاهدين ونسألهم أن يناقشوا ما يتوقعونه في الفيديو فيقولون مثلاً: نتوقع أن نسمع اسم الكاتب وسنة النشر ودار النشر والفصول التي يشتمل عليها الكتاب وما يميز الكتاب إلخ...وإذا كان النص الذي سنستمع إليه عبارة عن فيديو يتضمن مشاهد عديدة فيمكن عرض الفيديو بدون صوت وسؤال الطلبة أن يقوموا بتخمين وتوقع مضمون الاستماع من خلال المشاهد. ويمكن للمدرّسة هنا كتابة الأفكار والمفردات التي تستخرجها من الطلبة – وخاصة تلك التي تعرف أنها سترد في النص– على اللوح بهدف التعزيز والتركيز.

٢. الاستماع الأول

الهدف من الاستماع الأول هو تعريض الطلبة إلى النص بكليته بدون أي تقسيم أو تجزئة بهدف تكوين فهم أولي–مهما كان جزئياً–للنص وتكوين فرضيات حول مضمونه. ويمكن للمدرس قبل الاستماع الأول أن يذكر الطلبة بأن المتوقع منهم هو التفكير في الصورة الكبيرة والفكرة الرئيسية (الغابة) وكذلك التركيز على المفردات والتعبيرات التي يعرفونها أولاً وإهمال أي عناصر في النص لا يعرفونها. الاستراتيجية التي يجب على الطلبة اتباعها هنا هي الإمساك بخيوط تعينهم على تكوين فهم أولي للنص. كما يمكن للمدرس في هذه المرحلة أن يشجع الطلبة على أخذ ملاحظات أثناء الاستماع تساعدهم على التذكر ومواجهة تحدي الذاكرة القصيرة، ويمكن أن تكون هذه

الملاحظات باللغة الأم للطالب وخاصة في المراحل الابتدائية والمتوسطة.

وبعد الاستماع الأول، وبدلاً من أن يقوم المدرس بتوجيه أسئلة إلى الطلبة، يستحسن أن يطلب منهم العمل في مجموعات ثنائية لمناقشة ما فهموه من النص. وفائدة مثل هذا النشاط التعاوني هو أنه يسهم في تخفيف حالة التوتر النفسي التي قد يشعر بها بعض الطلبة عندما يبدأ المدرس بسؤالهم عما فهموه، وكثيراً ما تكون أسئلة المدرس بعد الاستماع الأول مستندة إلى تفاصيل جزئية في النص وليس إلى الأفكار العامة، وهذا أمر يجب على المدرس التنبه له: التركيز بعد الاستماع الأول يجب أن يكون منصباً على الخطوط العامة وليس التفاصيل والجزئيات كما أن العمل التعاوني في مجموعات يسمح للجميع بالمشاركة ولا يقصر هذه المشاركة على الطلبة الأكثر تقدماً في الصف وهو ما نراه يحدث عادة عندما يقوم هؤلاء الطلبة بالاستئثار بالإجابة عن أسئلة المدرس حول مضمون الاستماع. ما نريده في هذه المرحلة هو أن نرى ماذا استخرج الطلبة من النص وتركيزنا هنا هو على «الغابة» وليس «الأشجار». وبعد أن نعطي الطلبة بعض الوقت للمناقشة يمكن للمدرس أن يفتح باب النقاش أمام الجميع ويستحسن أن يبدأ بسؤال الطلبة الذين يواجهون تحديات في الاستماع بهدف تعزيز ثقتهم بنفسهم وبقدراتهم في الاستماع وبأنهم يسهمون في تحقيق فهم تعاوني للنص.

وفي هذه المرحلة نقترح ألا يقوم المدرس بطرح أي أسئلة مباشرة بل أن يأخذ أفكار الطلبة ويكتبها على اللوح مع تأكيد صحة المعلومة أو إثارة أسئلة حولها عن طريق كتابة المعلومة على اللوح ووضع علامة استفهام قربها للإشارة إلى أنها بحاجة إلى مزيد من التركيز في الاستماع الثاني أو الثالث. وهنا نود أن نشدد على أهمية أن يكون المدرس مشجعاً للطلاب بشكل مستمر وألا يستخدم كلمة «خطأ» أو «غير صحيح» ولكن أن يقول «جميل، ولكن نريد أن نفكر في هذه الفكرة أكثر». وفائدة استخدام اللوح هنا لكتابة بعض الأفكار ووضع علامات استفهام هي أنها تساعد على تعزيز المعلومات والمفردات التي تم استخراجها من النص وعلى خلق بؤر للتركيز في الاستماعات اللاحقة. إذن، هدف هذه المرحلة من الاستماع ليس طرح أسئلة على الطلبة بل استخراج ما توصلوا إليه من أفكار ومعلومات ومعرفة الفرضيات التي قاموا بتكوينها بعد الاستماع الأول للنص ومساعدتهم على التأكد من صحة هذه الفرضيات أو تحديد ما يحتاج منها إلى مزيد من المراجعة والتركيز في الاستماع الثاني والثالث.

٣. الاستماع الثاني

في الاستماع الثاني تقوم المدرسة بإعادة تشغيل نص الاستماع أيضاً بكامله وبدون أي تجزئة أو توقف. والهدف هنا هو تعويد الطلبة على تطوير استراتيجية «التعامل مع النص بكلّيته» دون الحاجة إلى أي تقطيع -إلا في مرحلة الاستماع الدقيق-، وهي واحدة من اهم الاستراتيجيات التي نريد تنميتها لدى المتعلمين. والهدف من الاستماع الثاني هو توفير فرصة للطلاب لتعزيز فرضياتهم أو تعديلها أو تغييرها وكذلك للتوسع والتعمق في أي نقاط كانوا قد التقطوها بشكل غير مكتمل خلال الاستماع الأول.

وبعد الانتهاء من الاستماع الثاني يمكن للمدرسة أن تسأل بعض الطلبة أن يخبروا زملاءهم (كصف في مجموعة واحدة) بالمعلومات والأفكار الإضافية أو الموسَّعة التي خرجوا بها بعد الاستماع الثاني وكذلك بما يودون تغييره أو تعديله حول النقاط التي وضعت المدرسة أمامها علامات استفهام بعد الاستماع الأول. هنا أيضاً نقترح ألا تقوم المدرسة بطرح أي أسئلة ولكن أن تستمر في أداء دور المتلقية والمسجلة لما يطرحه الطلبة من أفكار ومعلومات فهموها من النص.

٤. الاستماع الثالث:

الهدف من هذه المرحلة في عملية الاستماع هو توجيه أنظار الطلبة إلى تفاصيل وجزئيات في النص يقوم المدرس بتحديدها بناء على ما يكون الطلبة قد استخرجوه في الاستماعين الأولين وعلى معرفته بمستوى الكفاءة لديهم وقدرتهم على التعامل مع هذه التفاصيل والجزئيات. والهدف هو أن يقوم الطلبة بالعمل معاً -بمساعدة المدرس-على اكتشاف هذه التفاصيل. ويمكن أن تتم هذه العملية شفهياً أو عبر أوراق عمل تكون مع الطلبة. مثلاً: يمكن للمدرس أن يطرح سؤالاً مثل: ذكرت المتحدثة في كلامها جدتها، لماذا؟ ماذا قالت عنها؟ وإذا كان الطلبة قد توصلوا إلى هذه المعلومة في الاستماعين الأولين فيمكن تجاوزها واختيار تفاصيل أخرى في النص. وإذا لم يتمكن الطلبة من الإجابة عن السؤال فيمكن للمدرس أن يحدد للطلاب مكان هذه المعلومة في النص (مثلاً: بين الدقيقة ٢:١٥ و ٣:٠٠ في النص) ليقوموا بالاستماع إليها وإيجاد المعلومة أو المعلومات التفصيلية التي يسعى إليها المدرس. وهنا يمكن للمدرس أن يطرح السؤال

ويقوم هو والطلبة بالاستماع معاً ولكن الأفضل هو أن يقوم الطلبة بالعمل بشكل فردي (في المعمل أو على حواسيبهم المحمولة) للبحث عن هذه المعلومات، ويمكن للطلبة هنا العمل في مجموعات ثنائية لتعزيز التعلم التعاوني. المهم هنا هو أن يقوم المدرس باختيار مقاطع من النص وتفاصيل هي في متناول معظم الطلبة من حيث المفردات والتراكيب وقابليتها للتخمين -طبعاً مع بعض التوجيه منه- ويبتعد عن أي مقاطع تستعصي على فهمهم لأن هذا سيولد شعوراً بالإحباط لديهم.

الاستماع الدقيق

يدخل الاستماع الدقيق في إطار عملية الفهم من الأسفل إلى أعلى ويهدف إلى تطوير قدرة الطلبة على إدراك الجزئيات في النص ومعرفة حدود الكلمات. وكما أشرنا سابقاً فمن الضروري أن يركز المدرسون في كافة نشاطات الاستماع على الاستماع الدقيق وأن يفردوا له تدريبات مخصصة. ومن هذه التدريبات أن يقوم المدرس باختيار بعض المقاطع في النص للاستماع اليها بشكل دقيق مرات عديدة (إعادة نطق بعض العبارات أو الجمل القصيرة بكليّتها شفوياً للتدرب على النطق والنبر والتنغيم، أو تخمين معاني بعض المفردات من السياق، أو كتابة كلمات في الفراغات في جمل مأخوذة من النص، أو كتابة مقاطع بكاملها من النص كلمة كلمة...إلخ. وبالنظر إلى الفروق الفردية بين الطلبة فالأفضل هو أن يتم العمل على هذا الجزء بشكل فردي باستخدام الحواسيب المحمولة والسماعات داخل الصف أو بالذهاب إلى مختبر الحاسوب في المعهد (إن كان ذلك ممكناً). ويمكن أيضاً أن يعمل الطلبة على الاستماع الدقيق كجزء من الواجب المنزلي بحيث يخصَّص وقت الصف للعمل على الفهم.

ما بعد الاستماع:

تهدف هذه المرحلة إلى توظيف ما فهمه الطلبة من نص الاستماع في نشاطات تتصل بالمهارات الأخرى كالمحادثة والقراءة الكتابة أو بناء المفردات أو تسليط الضوء على تراكيب نحوية معينة وردت في النص. وحرصاً على أن يبقى التركيز في حصة الاستماع منصباً على القيام بالاستماعات المتعددة وعلى الأُذُن فيفضَّل أن تتم هذه المرحلة في حصة

مستقلة خارج حصة الاستماع مع مراعاة أن يقوم المدرس بتوضيح العلاقة والربط بين ما تم في نشاطات الاستماع وما يُتوقَّع تحقيقه من نشاط ما بعد الاستماع.

وبغية توضيح نوع النشاطات والمهام التي يمكن إعدادها لمراحل الاستماع المختلفة فقد أوردنا في الملحق (أ) في نهاية هذا الفصل نص استماع للمستوى المتوسط الأوسط وفي الملحق (ب)نصاً للمستوى المتقدم. وكلا النصين مصحوبان بورقة عمل تتضمن نشاطات لما قبل الاستماع وأسئلة للاستماع للفهم والاستماع الدقيق وكذلك بنشاطات لما بعد الاستماع.

خاتمة:

سعينا في هذا الفصل إلى إبراز ما لمهارة الاستماع من أهمية في بناء القدرة التواصلية العامة لدى المتعلمين وأشرنا إلى تطور إيجابي بدأنا نلحظه في ميدان تدريس العربية لغير الناطقين بها وهو تزايد عدد الدراسات والأبحاث التي تعنى بهذه المهارة. وأملنا هو أن يتواصل الاهتمام النظري بالدراسات والأبحاث التي تعنى بمهارة الاستماع وأن ينعكس هذا الاهتمام النظري على مناهج تدريس العربية بشكل عملي يسمح بتطوير مقارباتنا لعملية لتدريس الاستماع عبر مواد تدريسية ومواقع مخصصة للاستماع واختبارات لتقييم الأداء في مهارة الاستماع. والتحدي الكبير الذي يواجهنا، كما نرى، يتمثل في كيفية تنمية وعي المدرسين بهذه المهارة وبطرق تطوير الاستراتيجيات المتصلة بها لدى المتعلمين. لذا أولينا في هذا الفصل عناية خاصة للعناصر التي يحتاج المدرسون إلى الوعي بها في تدريس الاستماع وفي مساعدة الطلبة على تطوير استراتيجيات فعالة للاستماع كالعمليات الذهنية التي تحدث خلال الاستماع والعوامل النفسية التي قد يتأثر بها المتعلم. وكذلك أوضحنا الدور الذي يمكن للمدرسين القيام به عن طريق نشاطات تركز على الفهم من الأعلى إلى الأسفل ومن الأسفل إلى الأعلى وعن طريق التعامل مع الاستماع على مراحل توفر للطلبة سقالة تعلمية وتساعد كذلك على خلق بيئة تعاونية تساعد على تخفيف أي شعور بالقلق أو التوتر قد يصاحب نشاطات الاستماع.

وأخيراً يجدر بنا كمدرسين أن ندرك أن تطور مهارة الاستماع لن يتحقق إلا عبر التعرض الفاعل لنصوص استماع تعكس أنواع الاستماع المتعددة وعبر الاستماعات المستمرة والمتكررة التي من شأنها أن تطور لدى المتعلمين قدراً كبيراً من الثقة بالنفس في هذه المهارة وتزودهم باستراتيجيات تُعِدّهم ليكونوا متعلمين ومستمعين ذاتيين مدى الحياة.

الملحق (أ)

أسئلة على نص استماع «عبد السلام خلفي: الجزء الأول»

(للمستوى المتوسط العادي)

https://www.laits.utexas.edu/aswaat/video_s.php#/1/abdel_salam/

إعداد: الأستاذة هوب فيتزجيرالد

جامعة تكساس في أوستن

١) ما قبل الاستماع:

الأمازيغ

الأمازيغ يسكنون في بلاد كثيرة في المغرب العربي (تونس وليبيا والجزائر والمغرب) ومصر حيث لهم تاريخ طويل جداً. والامازيغ يتكلمون لغات أمازيغية (وهناك لغات امازيغية كثيرة!) بالإضافة إلى العربية ولغات أخرى، وهم مسلمون لكن ليسوا عرباً.

في هذا الفيديو سوف نستمع إلى رجل أمازيغي من المغرب يتكلم عن حياته وعمله وعن الأمازيغ واللغة الأمازيغية.

٢) أسئلة الفهم:

استمعوا الى الأستاذ عبد السلام مرتين ثم أجيبوا عن هذه الأسئلة:

١) ماذا نعرف عن عمل الدكتور عبد السلام؟

٢) ماذا نعرف عن أصل الدكتور عبد السلام؟

٣) اذكروا **٣ لغات** يتكلمها الدكتور عبد السلام:

أ. ________________ ب. ________________

ج. ________________

٤)ماذا يقول الدكتور عبد السلام عن مدينة «الناضور» المغربية؟

أ. ________________ ب. ________________

ج. ________________

٥)ماذا يقول الدكتور عن مدينة «إفران»؟

أ. ________ ب. ________

ج. ________

٦)الدكتور عبد السلام عنده مشكلة مع عنوان بيته. ما هي المشكلة؟

٣) أسئلة الاستماع الدقيق:

Below the video window on your screen you will see the number 1. This number correspond to the questions below. Click on this number and listen and fill in the blanks with the missing words from the video.

"..... ولكن بعد أن ________ الاستعمار المدينة إذن توسّعت ________ ________ والآن فيها ________ ٩٠٠ ألف **نسمة من السكان**. إذن هي ________ الآن يمكن أن نقول عنها بأنها مدينة كبيرة ________ ________ ________ الكبيرة أيضا في الشمال ________ بالـ ________ ________ **إلى جانب** بطبيعة الحال، مدينة وجدة".

٢. خمنوا معنى الكلمات التالية Guess the meaning of the following words

- أ. **توسّعت** أكثر... ________
- ب. ٩٠٠،٠٠٠ نسمة من السكان. ________
- ج. **إلى جانب**...مدينة وجدة. ________

٤) نشاط ما بعد الاستماع:

في هذا الفيديو تعرفنا إلى الأستاذ عبد السلام خلفي الذي أخبرنا عن أصله وعمله والمدينة التي يسكن فيها. والآن يريد موقع «أصوات عربية» أن يكون فيه أشخاص غير عرب من بلدان مختلفة يحدثونا عن أنفسهم وحياتهم ودراستهم وحياتهم. وسيقوم الطلاب الذين يستخدمون الموقع بالاستماع اليكم.

المطلوب منكم هو أن تسجلوا فيديو مدته خمس دقائق تقدمون فيه أنفسكم كما فعل الأستاذ عبد السلام.

الملحق (ب)

أسئلة على نص استماع «بين العامية والفصحى»

(للمستوى المتقدم)

https://www.laits.utexas.edu/aswaat/video_s.php#/3/amiya_fusha/

إعداد: د. عــزّة أحـمد
جامعة تكساس في أوستن

١) نشاط مناقشة ما قبل الاستماع:

١.في صفوف اللغة العربية، هل تدرسون اللهجة العامية أو اللغة الفصحى أو الاثنين معاً؟ وما رأيكم في ذلك؟

٢.في رأيكم، ما هي أهمية دراسة كل من الفصحى والعامية؟

٣.من واقع دراستكم للغة العربية، كيف ترون العلاقة بين اللهجات العامية واللغة الفصحى؟

****

تعتبر العلاقة بين العامية والفصحى من أهم ما يميّز اللغة العربية ومن أكثر الموضوعات التي تلقى بحثاً ونقاشاً بين الخبراء والباحثين. في هذا الفيديو يقدم لنا الدكتور عبد القادر القُطّ وجهة نظره في شكل هذه العلاقة ودور كل من العامية والفصحى في الحياة اليومية. شاهدوا الفيديو ثم تكلموا مع زملائكم عن أهم النقاط التي عرفتموها من خلال هذا البرنامج حول هذا الموضوع.

٢) أسئلة الفهم:

استمعوا إلى البرنامج ثلاث مرات ثم أجيبوا عن الأسئلة التالية:

١.ما هي وظيفة الدكتور عبد القادر القط؟

٢.في رأي الدكتور عبد القادر القط، ماهي العلاقة بين العامية والفصحى في اللغة العربية؟

٣.ذكر الدكتور أن لكل من اللغة الفصحى واللغة العامية أدواراً خاصة، ما هي؟

الفصحى	العامية
أ.	أ. ....
ب.	ب. ....
ج.	ج. ....

٤. في رأي الدكتور، ما الذي جعل اللغة الإنجليزية لغة عالمية؟
٥. وصف الدكتور عبد القادر القط اللغة العربية بأنها لغة حية ومتطورة، كيف؟
٦. تكلم الدكتور عن « المُعْجَم»، خمنوا معنى هذه الكلمة.

الجذر الوزن خمنوا المعنى
مُعْجَم: ___ ___ ___ ________ ________

٧. ماذا ذكر الدكتور عبد القادر القط عن مناهج تعليم اللغة العربية في العالم العربي؟ وماذا اقترح لتطويرها؟

٣) الاستماع الدقيق:

١. اكتبوا كل كلمة تسمعونها في الجزء التالي (03:08 - 02:32) من البرنامج:

٤) نشاط ما بعد الاستماع: مُناظَرة حول العامية والفصحى ومناهج التدريس

تعددت أراء الخبراء والباحثين حول طرق ومناهج تدريس اللغة العربية لغير المتكلمين بها. فمنهم من يرى أن تدريس العامية – خاصة في المراحل الأولى– قد يزيد من صعوبة تعليم اللغة. وهناك رأي آخر يرى أنه من اللازم دراسة العامية والفصحى معاً منذ المراحل الأولى.

والمطلوب منكم القيام بمناظرة بين مجموعتين. مجموعة تؤيد الرأي الأول ومجموعة تؤيد الرأي الثاني. والمناظرة تكون كالتالي:

١. **المجموعة الأولى (تؤيد الرأي الأول)**: كل طالب/ ة يناقش لماذا يرى أن هذا الرأي أفضل (وتكتب الآراء على اللوح).

٢ .**المجموعة الثانية** (تؤيد الرأي **الثاني**) : كل طالب/ ةيناقش لماذا يرى أن هذا الرأي أفضل (وتكتب الآراء على اللوح).

٣ .**المجموعة الأولى** ترد على آراء المجموعة الثانية

٤ .**المجموعة الثانية** ترد على آراء المجموعة الأولى

٥ .**المجموعة الأولى** (تؤيد الرأي **الثاني**): ماذا يعجبكم في الرأي **الثاني**؟

٦ .**المجموعة الثانية** (تؤيد الرأي **الأول**): ماذا يعجبكم في الرأي **الأول**؟

٧ .(في البيت) كل طالب/ طالبة يكتب فقرة من (١٠٠) كلمة يشرح فيها رأيه الخاص حول موضوع المناظرة .



الملحق (ج)

أسئلة على نص استماع «كوليت خوري»

(للمستوى المتوسط العادي)

https://www.laits.utexas.edu/aswaat/video_s.php#/1/colette_khoury_int_hi/

إعداد: د. محمود البطل
جامعة تكساس في أوستن

أ. أسئلة الفهم :

استمعوا مرّتين ثم اكتبوا :

١ . كوليت خوري هي Circle the words that have been used to describe her:

شاعرة طبيبة كاتبة قاصّة أستاذة جامعية وزيرة

٢ . وُلِـدت في ______________________________

٣ . ماذا عرفنا عن عائلتها ؟

أ. والدها: (اسمه، عمله) ______________________________

ب. جدها: (اسمه، عمله) ______________________________

ج . أولادها : ______________________________

٤ . في أي جامعة درَسَت ؟ ماذا درَست ؟

____

٥ . تقول المتكلمة إنّ كوليت خوري تركت الجامعة بعد سنتين، لماذا ؟

____

٦ . ماذا درَّست كوليت خوري في الجامعة ؟

____

ب . الاستماع الدقيق :

٧. اكتبوا أسماء ٣ من الكتب التي كتبتها كوليت خوري :

أ. ________________________________

ب. ________________________________

ج. ________________________________

٨. ماذا حَدَث happened في حياتها في سنة ١٩٥٩ ؟

أصدَرت Guess the meaning of

____

٩ . اكتبوا الكلمات التي تسمعونها (من ٣:٣٠ إلى ٣:٥٩):

ولكوليت خوري __________ مع __________ __________ و

__________ و __________ و __________ في __________

و __________ __________ إضافةً إلى __________

__________ __________ __________ __________ و

__________ والمجتمع .

١٠ . اكتبوا الكلمات التي تسمعونها (من ٢:٢٩ إلى ٢:٣٦)

و__________ __________ و __________ __________

__________ ـها في انطِلاقتها her start __________ والاجتماعية.

أسئلة على نص استماع «كوليت خوري»
(للمستوى المتوسط العالي)

https//:www.laits.utexas.edu/aswaat/video_s.php/2/#colette_khoury_int_hi/

إعداد: د. محمود البطل
جامعة تكساس في أوستن

أ. أسئلة الفهم :

١.ماذا يخبرنا البرنامج عن مكان ولادة كوليت خوري ودراستها (الابتدائية والثانوية)؟

٢. كيف يصف لنا الجو الثقافي الذي عاشت فيه كوليت في بيتها وهي صغيرة ؟ ما كان السبب في ذلك ؟

٣. ماذا يخبرنا البرنامج عن حياة كوليت خوري الجامعية ؟

٤. ما المعلومات التي قدمها لنا البرنامج عن حياتها الزوجية ؟

٥. اكتبوا ثلاثة أشياء ذكرها البرنامج عن كتاب "أيام معه" لكوليت خوري.

أ. ____________________

ب . ____________________

ج . ____________________

٦. ما الميادين (areas; fields) والموضوعات التي اهتمّت بها كوليت خوري في حياتها ؟

٧. في البرنامج كلام عن نشاط سياسي قامت به كوليت خوري، ماذا كان شكل ذلك النشاط ؟ وفي أي سنوات قامت به ؟

ب . الاستماع الدقيق:

٨. اكتبوا عناوين ستة من كتب كوليت خوري (من ٢:٥٥ الى ٣:١٨ on the timer)

____

____

٩. اكتبوا كلمة كلمة ما تسمعونه في الأجزاء التالية من البرنامج:
من ٠:٠٩ الى ٠:٢٨

من ١:٠٦ الى ١:٢١

من ٢:٣٥ الى ٢:٤٢

١٠. اكتبوا الكلمات التي تسمعونها بين رقم ٣:٥٢ و ٤:٠٥ثم اكتبوا ترجمة بالانكليزية لما فهمتموه (خَمِّـنوا guess معاني الكلمات الجديدة)

قائمة المراجع

◆ Abdrabo, Nasr D. "Basis of Teaching Listening Macroskill in Teaching Arabic as a Second Language." *Arabic Foreign Language Pedagogy: Current and Innovative Techniques.* 2016: 1-20.

◆ *ACTFL 2012 Listening Proficiency Guidelines:* http://actflproficiencyguidelines2012.org/arabic/

◆ Al-Batal, Mahmoud. "Listening Module" Online Foreign Language Teaching Methods, Center for Open Educational Resources and Language Learning (COERLL), The University of Texas, Austin, 2008. https://coerll.utexas.edu/methods/modules/listening/

◆ *Aswaat Arabiyya:* https://www.laits.utexas.edu/aswaat/index.php

◆ Brandl, Klauss. *Communicative Language Teaching in Action: Putting Principles to Work.* New Jersey: Pearson Education, Inc., 2008.

◆ Buck, Gary. *Assessing Listening.* Cambridge, Cambridge University Press, 2001.

◆ Brown, H. Douglas. *Teaching by Principles: an Interactive Approach to Language Pedagogy, Third Edition*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall Regents, 2007.

◆ Elkhafaifi, Hussein. "Teaching Listening in the Arabic Classroom: A Survey of Current Practice." *Al-ᶜArabiyya,* Vol. 34, 2001: 55-90.

◆ -----------------------(a). "Listening Comprenhension and Anxiety in the Arabic Language Classroom." *The Modern Language Journal,* 89, ii, 2005

◆ ------------------------ (b). "The Effect of Prelistening Activities on Listening Comprehension in Arabic Learners." *Foreign Language Annals*, Vol. 34, No. 4, 2005: 505-513.

◆ Field, John. "Promoting Perception: Lexical Segmentation in Second Language Listening." *ELT Journal* 57, 2003: 325-34.

◆ Flowerdew, John & Lindsay Miller. *Second Language Listening.* Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

◆ Hulstijn, Jan H. "Connectionist Models of Language Processing and the Training of Listening Skills, with the Aid of Multimedia Software."
◆ C*omputer Assisted Language Learning* 16, 2003: 413-25.

◆ Lee, James F. & VanPatten, Bill. *Making Communicative Language Teaching Happen*. Boston: McGraw-Hill, 2003.

◆ Liu, X.L. & Goh, Christine. "Improving Second Language Listening: Awareness and Involvement." In T.S.C. Farrell (ed.), *Language Teacher Research in Asia*. Alexandria, VA: TESOL, 2006: 91-106.

◆ Long, Michael H. & Doughty, Catherine J. (eds.), *The Handbook of Language Teaching.* Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2009.

◆ Onibon, T.M. Yaqub & N.O. "Rationale for Teaching Listening & Reading in Arabic Studies: The Need for a Proficiency Oriented Approach." *European Scientific Journal,* Vol. 9, No. 2, 2013: 27-41.

◆ Rahimi, Nik Mohd, et al. "Relationship between Arabic Listening Skills and Motivation." *The International Journal of Learning* Vol. 16, No. 5, 2009: 139-150.

◆ Rost, Michael. *Teaching and Researching Listening.* Essex, UK, 2002.

◆ Vandergrift, Larry. "It Was Nice to See that Our Predictions Were Right: Developing Metacognition in L2 Listening Comprehension." *Canadian Modern Language Review* 58, 2002: 555-75.

◆ ---------------------- & Goh, Christine. "Teaching and Testing Listening Comprehension." In *The Handbook of Language Teaching* by Michael Long & Catherine Doughty (eds.), Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2009: 395-411.

◆ العزاوي، فائزة محمد وعبد الرحمن الهاشمي. تدريس مهارة الاستماع من منظور واقعي. دار المناهج للنشر والتوزيع، العراق.(٢٠٠٥)

الفصل الخامس

تدريس مهارة المحادثة
النظرية والتطبيق

د. خالد بن هديبان هلال الحربي
الأستاذ المشارك بمعهد تعليم اللغة العربية
بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

تدريس مهارة المحادثة النظرية والتطبيق

الملخص:

تناول هذا البحث مهارة المحادثة كونها مهارة أساسية من مهارات تعلم أي لغة، حيث يصعب على متعلمي اللغة التقدم في المهارات اللغوية الأخرى؛ الاستماع، والقراءة، والكتابة ما لم يتقنوها. حيث هدف هذا البحث إلى التعرف على مفهوم المحادثة، وأهم أهداف تدريسها لغير الناطقين باللغة العربية، ومستويات تدريسها وخصائص كل مستوى وكيفية التعامل مع هذه المستويات، كما تطرق هذا البحث إلى تدريس المحادثة في ضوء معايير تعليم اللغات الأجنبية مثل: معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL)، والإطار المرجعي الأوربي المشترك في تعليم اللغات الأجنبية(CEFR)، ثم علاقة مهارة المحادثة بالمهارات الأخرى، وأهم الاستراتيجيات الحديثة في تدريسها ونصائح وإرشادات يستعين بها المدرس لتدريس مهارة المحادثة، ونموذج تطبيقي لتدريس المحادثة عبر المستويات.

المقدمة:

تحتل اللغة العربية مكانة مرموقة بين لغات العالم على مر العصور وذلك لما تتميز به من ثراء علمي وأدبي، وبما حباها الله به؛ حيث كانت لغة كتابه العظيم وشرعه القويم،

مما دفع كثيراً من المسلمين غير العرب إلى تعلمها ليتمكنوا من قراءة القرآن الكريم وأداء العبادات على الوجه الأكمل.

وتوجد أسباب ودوافع تدعو إلى تعلم اللغة العربية منها دوافع اقتصادية وأخرى سياسية. وهذا ما جعل مؤسسات عديدة وهيئات تعليمية تسعى إلى وضع مناهج وبرامج متخصصة لتعليم اللغة العربية تتضمن مستويات متعددة لتناسب نوعيات مختلفة من الطالبين لتحقيق الأهداف العامة والخاصة من تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية.[١]

يتطلب تعليم اللغة العربية تمكين الطالبين من عدد من المهارات اللغوية التي تحقق لهم هدفهم من التعلم، ومن بين هذه المهارات مهارة المحادثة التي تمثل إحدى مهارات الإنتاج اللغوي، وهذه المهارات من شأنها أن تمكن الطالب من تحقيق أهدافه المختلفة.

وتعد المحادثة مهارة أساسية من مهارات تعلم أي لغة، حيث يصعب على متعلمي اللغة التقدم في المهارات اللغوية الأخرى؛ الاستماع، والقراءة، والكتابة ما لم يتقنوا مهارة المحادثة، فالتعبير عما في النفس هو غاية تعلم اللغة وهذه الغاية تتطلب من المهتمين بتعليم اللغة التركيز على تنمية مهارة المحادثة في أثناء تدريسهم اللغة وليس مجرد ضبط الأشكال اللغوية. فالكلام كنشاط اتصالي عبارة عن حوار يدور بين فردين يتبادلان الأدوار، فالفرد قد يكون متكلماً ثم يصير مستمعاً وهكذا، والمتكلم كما نعلم يستعين بتوصيل رسالته بألفاظ وجمل وتراكيب، فضلاً عن اللغة المصاحبة التي تشتمل على الإيماءات والإشارات واللمحات وغيرها من حركات يستخدمها المتكلم لتوصيل رسالته، ولا شك أن الحرص على توافر الدقة اللغوية فقط سوف يكون على حساب قيمة القدرة الاتصالية أي القدرة على أن يكون طرفاً حقيقياً في عملية الاتصال.[٢]

والمحادثة من المهارات الأساسية، التي يسعى الطالب إلى إتقانها في اللغات الأجنبية، ولقد اشتدت الحاجة إلى هذه المهارة في الفترة الأخيرة، عندما زادت أهمية الاتصال الشفهي بين الناس، ومن الضرورة بمكان عند تعليم اللغة العربية، الاهتمام بالجانب الشفهي، لأن العربية لغة اتصال، يفهمها ملايين الناس في العالم، ولا حجَّة لمن يهمل

١-الناقة، محمود كامل؛ ويونس، فتحي علي(١٩٩٩)،المنهاج التوجيهي لتعليم أبناء الجاليات الإسلامية التربية الإسلامية واللغة العربية(٦-١٢ سنة)، الرباط، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة- إيسيسكو.

٢-(طعيمة والناقة ص٥٢ مفهوم اللغة ووظائفها).

الجانب الشفهي، ويهتم بالجانب الكتابي.[1]

والمحادثة وسيلة رئيسة في تعليم اللغة في جميع المستويات، حيث يمارس الطالب فيها الكلام من خلال الحوار والمناقشة، ولذا كانت ممارسة الكلام مهمة في عملية تعليم اللغة، ويتم تعليم لغة ما للشخص بعد أن يستطيع أن يتحدث بطلاقة وانسياب ووضوح، وأن يعبر عما يدور بمشاعره وإحساسه بكلام منطقي، ومدخل نفسي وذلك في أسلوب جميل وفكرة واحدة، وهو ما يطلق عليه في العملية التعليمية بالتعبير الشفهي الذي يعد غاية من الغايات الأساسية لتعليم لغة ما من حيث إتقان الكلام بلغة سليمة منظمة خالية من غموض اللفظ وخفاء المعنى.[2]

وتبرز أهمية المحادثة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في أنها تتيح للطلبة تمثيل اللغة في إطارها الطبيعي، عندما يتم الحوار والمناقشة بين عدة أفراد في موقف طبيعي يستعملون ما تعلموه مباشرة ويتبادلون الرأي في موضوع معين فيكتسبون مفردات وتراكيب من خلال ممارسة الحوار في الموقف الطبيعي.

مفهوم المحادثة

تعددت التعريفات التي قدمها الباحثون للمحادثة، ومن ذلك:

أن المحادثة: «عملية يتم من خلالها إنتاج الأصوات تصحبه تعبيرات الوجه التي تسهم في عملية التفاعل مع المستمعين، وهذي العملية نظام متكامل يتم تعلمه صوتيا ودلاليا ونحويا بقصد نقل الفكرة أو المشاعر من المتحدث إلى الآخرين»[3]

ويعرفها الحلاق[4] بأنها: «قدرة الفرد على نقل وتوصيل المعلومات والخبرات والآراء والاتجاهات إلى الآخرين بطريقة منطقية منظمة تجد القبول والاستحسان عند المستمعين مع سلامة اللغة وحسن التعبير».

١-الفوزان، عبد الرحمن إبراهيم: إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بـها، (د.ن)، ١٤٣٢هـ، ص١٨٥.

٢-الكندري، عبد الله عبد الرحمن وإبراهيم محمد عطا، تعليم اللغة العربية المرحلة الابتدائية: الكويت، مكتبة الفلاح، ١٩٩٣م، ص١٣٤.

٣-والي، فاضل فتحي محمد، تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية. طرقه، أساليبه، قضاياه، حائل، دار الأندلس للنشر والتوزيع، ١٩٩٨م، ص ١٦٠.

٤-الحلاق، علي سامي، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، طرابلس، لبنان، المؤسسة الحديثة للكتاب. ٢٠١٠، ص١٥٣.

بينما يرى مجاور[١] أن المحادثة هي الكلام الذي يعبر به المتكلم عما في نفسه من هاجسه أو خاطره، وما يجول بخاطره من مشاعر وإحساسات، وما يزخر به عقله من رأي أو فكر، وما يريد أن يزود به غيره من معلومات ونحو ذلك في طلاقة وانسياب مع صحة في التعبير وسلامة في الأداء»

ويمكن القول بأن المحادثة عبارة عن مناقشة حرة تلقائية تحدث بين فردين أو عدة أفراد يتم فيها التعبير عما في النفس من خواطر ومشاعر وأحاسيس، وتبادل الآراء والخبرات والمعلومات والأفكار بطريقة منظمة وحيوية.

أهداف تعليم المحادثة للناطقين بغير العربية

للمحادثة أهداف كثيرة ويمكن عرض أهمها فيما يلي:[٢]

١. أن ينطق الطالب أصوات اللغة العربية، وأن يؤدي أنواع النبر والتنغيم المختلفة وذلك بطريقة مقبولة من أبناء العربية.

٢. أن ينطق الأصوات المتجاورة والمتشابهة.

٣. أن يدرك الفرق في النطق بين الحركات القصيرة والحركات الطويلة.

٤. أن يعبر عن أفكاره مستخدما الصيغ النحوية المناسبة.

٥. أن يعبر عن أفكاره مستخدما النظم الصحيحة لتركيب الكلمة في العربية خاصة في لغة الكلام.

٦. أن يستخدم بعض الخصائص اللغوية في التعبير الشفهي مثل التذكير والتأنيث وتمييز العدد والحال ونظام الفعل وأزمنته وغير ذلك مما يلزم المتكلم بالعربية.

٧. أن يكتسب ثروة لفظية كلامية مناسبة لعمره ومستوى نضجه وقدراته، وأن يستخدم هذه الثروة في إتمام عملية اتصال عصرية.

٨. أن يستخدم بعض أشكال الثقافة العربية المقبولة والمناسبة لعمره ومستواه الاجتماعي وطبيعة عمله، وأن يكتسب بعض المعلومات الأساسية عن التراث العربي والإسلامي.

١- مجاور، محمد صلاح الدين علي، تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية: أسسه وتطبيقاته، ط٤، الكويت، دار القلم ١٩٨٣، ص ٢٣٣.

٢- الناقة، محمود كامل، وطعيمة، رشدي أحمد، طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها مصر: إيسيسكو، ٢٠٠٣م، ص١٣٠.

٩. أن يعبر عن نفسه تعبيرا واضحا ومفهوما في مواقف الحديث البسيطة.

١٠. أن يتمكن من التفكير باللغة العربية والتحدث بها بشكل متصل ومترابط لفترات زمنية مقبولة.

مستويات تعليم مهارة المحادثة:

للمحادثة في تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى ثلاثة مستويات رئيسية تتفاوت مطالبها وخصائصها بتفاوت المستوى اللغوي للدارسين: [1]

المستوى الأول : الخاص بالطلبة الجدد الذين ينتظمون في برامج اللغة العربية، بحيث يقوم المدرس بالمحادثة أولاً، ويقدم مادتها بقراءة سليمة و بأداء طبيعي لا تكلف فيه ثم يطلب من الطالب تكرار هذه المحادثة جملة جملة أو تمثيلها، أو تكليف بعضهم بذكر ما يحفظون منها، وذلك من أجل أن يألف الطالب أصوات اللغة ومفرداتها وأن يتعرف على أنماط الكلام وكيفية التعبير فيها. وعلى المدرس في هذا المستوى الأول من تدريس المحادثة أن يقدم بدائل مختلفة للمواقف اللغوية في حدود فهم الطالب ورصيده اللغوي. كما أن عليه ألا ينتقل بين هذه البدائل قبل أن يثق تمام الثقة بأن الطلبة قد استوعبوا كلا منها واستطاعوا ممارستها أمامه.

المستوى الثاني: هو أعلى درجة من سابقه، تدور المحادثة عادة حول موضوعات أوسع وقضايا أكثر تعقيداً، ومواقف أكثر تجريدا، وتدور المحادثة في هذا المستوى حول موضوعات و أفكار قرأها الطلبة في نصوص متنوعة يستخلصون منها أفكاراً وقضايا يتناقشون فيها، ويحفظون تعبيرات معينة واصطلاحات خاصة وتوظيفها توظيفاً حقيقياً في موضوع المحادثة. وينبغي للمعلم تشجيع الطلبة على ممارسة المحادثة وغرس الثقة في نفوسهم، وتهيئة بيئة مناسبة للحديث باللغة العربية، ومساعدتهم في اكتساب المفردات الضرورية لهذا المستوى.

المستوى الثالث : يمثل هذا أعلى مستوى من مستويات المحادثة في تعليم العربية لغير الناطقين بها، في هذا المستوى يتوقع من الطلبة ممارسة المحادثة بشكل طبيعي من خلال المناقشة الحرة التلقائية بين فردين أو أكثر حول موضوع معين، والهدف الرئيس من

١-طعيمة، رشدي أحمد، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: (الجزء الأول)، جامعة أم القرى، ١٤٠٦هـ/ ١٩٨٦م، ص٤٩٥-٤٩٧

تدريس المحادثة في هذا المستوى هو تنمية قدرة الطلبة على الإطالة في التفكير والتلقائية في التعبير والحرية في استخدام البدائل ووضع كل منها في الموضع الصحيح، والمعلم في هذا المستوى موجه للحديث؛ يراقب مجراه ويضبط حدوده، ويصحح أخطاءه، ويوجه تيار الفكر فيه.

تعليم المحادثة في ضوء معايير تعليم اللغات الأجنبية

إن التوجهات الحديثة في تعلم اللغات الأجنبية وتعلمها تتطلب وجود معايير واضحة، ومؤشرات يمكن الاستدلال عليها وملاحظتها وقياسها، وتعرف المخرجات المرجوة منها. ونظراً لأهمية ذلك فقد ظهرت عدة محاولات لوضع معايير لتعليم اللغات الأجنبية، منها: محاولة المركز الأمريكي لتعليم اللغة الأجنبية(1) The On Council American Teaching of Foreign Language،1996 الذي قدم معايير لتعليم اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية. ومحاولة فيرجينيا of Commonwealth Education of Board Virginia(2) لتحديد معايير لتعليم اللغات الأجنبية: الإنجليزية، والفرنسية، والإسبانية، واليونانية، واللاتينية. ثم توالت المحاولات لوضع معايير لتعليم اللغات الأجنبية إيماناً بأهمية مثل هذه المعايير لتعليم اللغة، وأثرها في جودة عملية التعلم والتعليم.

معايير تعلم لغة أجنبية في القرن الـواحد والعشرين بحسب المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية 5Cs

اهتمت معايير تعلم لغة أجنبية في القرن الـواحد والعشرين بحسب المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (5Cs) بمهارة المحادثة اهتماماً كبيراً يبرز مكانة المحادثة بين المهارات اللغوية والدور الكبير الذي تقوم به في تعليم اللغة العربية للناطقين بها، فالهدف الأول لهذه المعايير حول التواصل وفيه ثلاثة معايير. وفيما يلي

1-American Classical League (1997) Standards for Classical Language Miami University Oxford Ohio.

2-Foreign Language & American Sign Language Standards of Learning foreign language programs in the commonwealth Foreign Language Textbooks – On March 26، 2015 the Virginia Board.

تلخيص لهذه المعايير.[1]

الهدف الأول: التواصل

معيار ١. ١ – التواصل الشخصي: يشارك الطالب في المحادثات، يقدّم المعلومات ويحصل عليها، ويعبّر عن شعوره ويتبادل الآراء مع الآخرين.

معيار ١. ٢ – التواصل التفسيري: يفهم الطالب اللغة المكتوبة والمحكية ويفسّرهما في المواضيع المتنوعة.

معيار ١. ٣ – التواصل التقديمي: يقدم الطالب المعلومات، والمفاهيم والأفكار إلى جمهور من المستمعين أو القرّاء في المواضيع المتنوعة.

الهدف الثاني: الثقافات

معيار ٢. ١ – الممارسات والنظريات: يُظهِر الطالب فهما للعلاقة بين ممارسات الثقافة المدروسة ونظرياتها.

معيار ٢. ٢ – النتاجات والنظريات: يُظهِر الطالب فهما للعلاقة بين منتجات الثقافة المدروسة ونظرياتها.

الهدف الثالث: الروابط

معيار ٣. ١ – معرفة فروع المعرفة الأخرى: أن يقوّي الطالب ويعمّق معرفته بفروع المعرفة الأخرى من خلال اللغة الأجنبية.

معيار ٣. ٢ – وجهات النظر المختلفة: يكتسب الطالب المعلومات ويميّز وجهات النظر المختلفة، والمتوافرة فقط من خلال اللغة الأجنبية والثقافة التابعة لها.

الهدف الرابع: المقارنات

معيار ٤. ١ – طبيعة اللغة: يُظهِر الطالب فهما لطبيعة اللغة من خلال إجراء مقارنات بين اللغة الأجنبية واللغة الأم.

١–أبو عمشة، خالد: معايير تعلم لغة أجنبية في القرن الواحد والعشرين بحسب المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية 5Cs، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها،
http://learning.aljazeera.net/blogs/pages/f45d4d4c-4920-40ca-a791-d5d7ec560ff1?Level=1

معيار ٤. ٢ – الثقافة: يُظهِر الطالب فهما لمفهوم الثقافة من خلال إجراء مقارنات بين الثقافة المدروسة والثقافة الشخصية للطالب.

الهدف الخامس: المجتمعات

معيار ٥. ١ – خارج إطار المدرسة: يستخدم الطالب اللغة داخل إطار المدرسة وخارجها.

معيار ٥. ٢ – متعلمون مدى الحياة: يبقى الطالب متعلما مدى الحياة عبر استخدامه اللغة للمتعة والإثراء الشخصي.

معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL)

تعتمد معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية، على المستويات الخمسة المعروفة بمعايير ILR.[1]

وتمتاز معايير (آكتفل) أنها توفر وصفًا مفصلًا لأنواع وظائف التواصل، ومجموعة المفردات المطلوبة، ودرجة الإتقان والمرونة التي يستطيع متعلمو اللغة السيطرة عليها في مستويات اللغة المختلفة وفي كل مهارة من مهارات اللغة الأربع (القراءة، والكتابة، والمحادثة والاستماع).

يتضمن سلّم آكتفل خمسة مستويات رئيسية، هي: المبتدئ، ويتكون من (أدنى – أوسط – أعلى)، والمتوسط ويتكون من (أدنى – أوسط – أعلى)، والمتقدم، ويتكون من (أدنى – أوسط – أعلى)، والمستوى المتميز ويتكون من (أدنى – أوسط – أعلى)، والمستوى المتفوق.

وقد حظيت مهارة المحادثة باهتمام كبير في جميع المستويات يتضح ذلك من خلال توصيفات المستويات الرئيسية لهذه المعايير كما يلي:

المستوى المبتدئ يمثّل أدنى حدود التواصل باستخدام عبارات محفوظة وقوائم من العبارات، أمّا عن وظائفه فهي: التعداد واستذكار المواد، وأداء العبارات المحفوظة، وذكر بعض قوائم المفردات في مجالات دلالية معيّنة، في أدنى مراحل التواصل، عبر المواقف العادية ووجوه الحياة اليومية المألوفة (الذّات)، كالتعبير عن الشكر والثناء،

١–أبو عمشة، خالد: معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL)، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، http://learning.aljazeera.net/blogs/pages/f45d4d4c-4920-40ca-a791-d5d7ec560ff1?Level=1

والرفض والقبول، والطّلب، والاعتذار، والتعارف وتقديم النفس والآخرين، والتعبير عمّا يحب وما لا يحب، وما يستطيع وما لا يستطيع، والوصف بالجملة العربية البسيطة، والتعبير عن الحاجات بالجملة الفعلية في حدودها الدّنيا.

أمّا المستوى المتوسط فإنّ الطالب فيه يمكنه أن يركب جملا لم يسمعها من قبل ويسأل ويجيب حول مواضيع يومية مألوفة ويتعامل مع مواقف بسيطة.

وأبرز وظائف المستوى المتوسط تتمثل في الخلق اللغوي، ولعب الأدوار البسيطة، وطرح الأسئلة والإجابة عنها، والتعامل مع الحاجات اليومية، ووصف البرنامج اليومي، ووصف المحيط، من خلال بعض المواقف غير الرسمية، وعدد محدود من المواقف التفاعلية، وذلك عبر مواضيع مألوفة متوقعة تتعلق بالحياة اليومية تمكن الطلبة من الحديث باللغة العربية والتواصل في مجالات: التحية، والشكر، وتقديم النفس والأشخاص إلى الآخرين، والاعتذار، والوصف البسيط، وطلب المعلومات، والتعبير عمّا يحب وما يكره، والهوايات، والسكن، والمستشفى وزيارة الطبيب، والأسرة، والعمل، والروتين الشخصي، والسفر، والطعام والملابس إلخ.

وأمّا المستوى المتقدم فإّن الطالب فيه يسرد ويصف في كل الأزمنة ويتعامل مع مواقف معقدة. وأهم الوظائف في المستوى المتقدم تتمثل في وظائف السرد والوصف في الماضي والحاضر والمستقبل، وإجراء المقارنات والمقابلات، والشرح والتفسير، ناهيك عن إعطاء تعليمات وتنفيذها، ولعب الأدوار المعقدة.

وأمّا المستوى المتميز فالطالب فيه يؤيد الرأي ويتعامل مع موقف افتراضي ويناقش المواضيع بالمحسوس والمجرد في مواقف غير مألوفة لغويا. ووظائفه هي: الافتراض والإدلاء بالحجج، والتجريد، ودعم الآراء، والمناقشة المستفيضة، والحديث في موضوعات ومواقف غير مألوفة وغيرها. وتتمحور معظم هذه المهام في مهارتي المحادثة والقراءة، من غير إغفال لمهارتي الكتابة والاستماع، والثقافة والقواعد العربية.

وأمّا المستوى المتفوق فالطالب فيه يستخدم لغة راقية بليغة ويعدّل كلامه وفق جمهوره ويستطيع الإقناع وتمثيل وجهة نظر الآخرين.

الإطار المرجعي الأوربي المشترك في تعليم اللغات الأجنبية(CEFR):

قسم الإطار المرجعي الأوربي(CEFR) مستويات تعليم اللغة الأجنبية إلى ستة مستويات، ينتمي كل مستويين منها إلى مستوى رئيسي، هي المستوى المبتدئ: الأول والثاني، والمستوى المتوسط: الثالث والرابع، والمستوى المتقدم: الخامس والسادس.

وفيما يلي بيان مكانة مهارة المحادثة في الإطار المرجعي الأوربي عبر مستويات تعليم اللغة الأجنبية:[1]

المستوى الأول: يستطيع الطالب استخدام تعابير شائعة يومية وتعابير بسيطة جدًّا، بهدف تحقيق الحاجات الملموسة له. كما يقدر على أن يقدم غيره، وأن يطرح على غيره أسئلة تتعلق بحاجاته، ويمكنه كذلك التواصل بشكل بسيط إذا كان المخاطب يتكلم ببطء وبوضوح وتعاون.

المستوى الثاني: يستطيع الطالب أن يستخدم جملا تامة، وتعابير غالبًا ما تستخدم حول مجالات مباشرة، وذات أولوية للدارس، كالمعلومات الشخصية والعائلية البسيطة، والمشتريات، والمحيط الأقرب، والعمل. كما يستطيع التواصل في أثناء القيام بأعمال بسيطة، وعادية لا تحتاج إلا تبادلًا بسيطًا ومباشرًا للمعلومات حول موضوعات مألوفة وعادية. ويستطيع أن يصف بوسائل بسيطة دراسته ومحيطه المباشر، وأن يتحدث عن مسائل ترتبط بالحاجيات المباشرة.

المستوى الثالث: يستطيع الطالب تقديم فكرة بسيطة مترابطة متماسكة حول مجالات تحظى باهتمامه. ويقدر على أن يتحدث عن حدث أو تجربة أو حلم وأن يصف أمنية أو هدفًا أو أن يتحدث باختصار عن أسباب أو شرح مشروع أو فكرة. ويستطيع أن يدبِّر أمره في أغلب الظروف التي تواجهه في السفر إلى البلدان التي تستخدم فيها اللغة المستهدفة.

المستوى الرابع: يستطيع الطالب التواصل بدرجة من العفوية والسهولة كما في الحديث مع أحد المتكلمين بلغته الأم بدون حصول أي توتر لأي منهما. وباستطاعته التعبير بوضوح وبدقة حول تشكيلة كبيرة من الموضوعات وإبداء رأيه الخاص حول إحدى قضايا الساعة وتقديم الإيجابيات والسلبيات لمختلف الإمكانيات.

١-أبو عمشة، خالد: الإطار المرجعي الأوربي المشترك في تعليم اللغات الأجنبية(CEFR)، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها،
http://learning.aljazeera.net/blogs/pages/f45d4d4c-4920-40ca-a791-d5d7ec560ff1?Level=1

المستوى الخامس: يستطيع الطالب التعبير بطلاقة وعفوية وبدون إظهار الحاجة للبحث عن الألفاظ المناسبة، ويمكنه استخدام اللغة بطريقة ناجحة ومرنة في حياته الاجتماعية والمهنية والأكاديمية، ويستطيع التعبير عن الموضوعات المعقدة بوضوح وبطريقة سلسة كما يمكنه إبراز سيطرته على أدوات تنظيم الخطاب وتسلسله وتناغمه،

المستوى السادس: يستطيع الطالب التحدث بطلاقة وعفوية تامتين وبدقة لغوية ذات درجة عالية.

علاقة المحادثة بمهارات اللغة الأخرى

المهارات اللغوية ليست منفصلة عن بعض، وإنما توجد علاقة وثيقة تربط هذه المهارات بعضها ببعض، فالمرء في أثناء استماعه أو حديثه، أو قراءته أو كتابته يستهدف إما إلقاء فكرة أو استقبال فكرة، ولابد أن يكتسب مهارة تجاه تسلسل الأفكار وترابطه، وعلاقته بعض ببعض، مع الحرص على تفاصيلها. وفيما يلي بيان علاقة المحادثة بمهارات اللغة الأخرى: [1]

١-العلاقة بين الاستماع والمحادثة

يجمع بين مهارتي المحادثة والاستماع الكلمة المسموعة والصوت المحمول على وسط ناقل لهذا الصوت وهو الهواء، أما عن العلاقة بين الاستماع والمحادثة فتتجلى في أن المحادثة تتمثل في الإنتاج، والاستماع يمثل جانب الاستقبال، ولا يمكن للمتكلم أن يكتسب اللغة من خلال استماعه لهذه اللغة في البداية، فالمحادثة تعكس لغة الاستماع اليومي التي يمارسها المتكلم في بيئته الاجتماعية.

وتتجلى العلاقة بينهما كذلك في أن المتحدث لو استمع إلى النماذج الراقية من اللغة، فإنه سيكتسب القدرة على المحادثة بطلاقة، المستمع لا يستمع إلى أصوات مجردة من المعنى، أو أصوات جوفاء، وإنما هو يستمع إلى كلمات وكل كلمات تحمل العديد من المعاني والظلال وفقاً للسياق العام الذي ترد فيه، ومن ثم فإن الاستماع الجيد يؤدي حتماً- إلى ثراء الحصيلة اللغوية للمتكلم، وهذه المفردات تمكنه من بناء الجمل والعبرات بناءً يحاكي فيه الأصل المسموع.

١-عبد الباري، ماهر شعبان، مهارات التحدث العملية والأداء: عمان، دار المسيرة، ١٤٣٢ه، ص-١٤٥-١٤٧

٢-العلاقة بين المحادثة والقراءة

توجد علاقة قوية بين المحادثة والقراءة، حيث إن المتحدث الجيد قارئ جيد، كما أن للقراءة دوراً كبيراً في نمو اللغة الشفوية للمتكلم، علاوة على أن التحدث بطلاقة يزيد من استعداد الطالب للقراءة، ويمكن توضيح العلاقة بين هاتين المهارتين كما يلي:

•إن عملية فهم القراءة تدل دلالة واضحة على الدقة في التحدث، وبالتالي يُعد هذا الفهم مؤشراً لمقدرة المتكلم.

•تساعد القراءة في نمو اللغة الشفهية للمتكلم.

•تكسب القراءة المتكلم بالعديد من الألفاظ والتعبيرات التي يمكنه توظيفها في أحاديثه ومحاوراته.

•إن عادات المتحدث في أثناء عملية التكلم تنتقل بشكل تلقائي من مجال الحديث إلى مجال القراءة وخصوصاً عندما يقرأ قراءة جهرية.

•أن القراءة الجهرية، وعملية التحدث مهارات شفوية يستعين فيها القارئ والمتكلم بالعديد من الأشياء التي تُعد قواسم مشتركة مثل: النبر، التنغيم الصوتي، تمثل المعنى عند القراءة الجهرية أو عند التحدث، التحدث في وحدات فكرته تامة المعنى، الاستعانة بالإشارات الجسمية المعبرة عن المعنى في عملية التحدث، مراعاة مجموعة من العلامات الاصطلاحية عند القراءة التي تترجم هذه الإشارات إلى واقع (علامات الترقيم).

٣-العلاقة بين المحادثة والكتابة

تبرز العلاقة بين التحدث والكتابة في أن كلاً منهما مهارة للإنتاج اللغوي، غير أن الأول فن عماده الكلمة المنطوقة، والثاني عماده الكلمة المكتوبة، كما تتضح العلاقة بينهما في أن الطفل إذا تدرب على مهارة المحادثة تدريباً كافياً يؤهله:

•لتحديد الموضوع الذي سيتحدث فيه.

•اختيار عنوان معين عن موضوع الحديث.

•تحديده للأفكار الرئيسة والفرعية الواردة في هذا الموضوع.

•ترتيبه لهذه الأفكار بشكل مسلسل يؤدي إلى إفهام المستمع.

•ربطه بين هذه الأفكار بأدوات الربط المتعارف عليها.

•تحديده لنوعية الجمهور الذي سيستمع إلى الموضوع.

•لو أجاد المتحدث كل العناصر السابقة فإنه من السهل عليه بعد ذلك أن يخطط لموضوع كتابي.

الاستراتيجيات الحديثة في تدريس المحادثة:

إن نجاح عملية التعليم مرتبط بنجاح الطريقة المستخدمة في التدريس، وهي أسلوب التدريس الذي يستخدمه المدرس في معالجة المحتوى والأنشطة التعليمية للوصول إلى تحقيق الأهداف المرسومة. ولتدريس مهارة المحادثة هناك عدة استراتيجيات ينبغي للمدرس إتقانها واستعمالها في تدريس المحادثة وأن يختار منها ما يناسب الموضوع المطروح للحوار والنقاش، ويمكن استخدام أكثر من استراتيجية في موقف تعليمي واحد. ومن أهم هذه الاستراتيجيات ما يأتي:

أولاً : استراتيجية الحوار والمناقشة

تعتمد هذه الاستراتيجية على إثارة تفكير ومشاركة الطلبة، وإتاحة الفرصة للأسئلة والمناقشة، مع احترام آرائهم واقتراحاتهم، وهذه الطريقة تساعد في تنمية شخصية الطالب معرفيا ووجدانيا ومهاريا.

تناسب هذه الاستراتيجية المستوى المتقدم فهي تقوم في جوهرها على البحث وجمع المعلومات وتحليلها، والموازنة بينها، ومناقشتها داخل الفصل، بحيث يطلع كل طالب على ما توصل إليه زملاؤه، وبذلك يشترك جميع الطلبة في إعداد درس المحادثة.

أنواع المناقشة : [1]

١- مناقشة تلقينية :- وتعتمد على السؤال والجواب بطريقة تقود الطلبة إلى التفكير المستقل، وتدريب الذاكرة.

٢- المناقشة الاكتشافية الجدلية :- وتعتمد على أسئلة تقود إلى الحلول الصحيحة، بما تثيره من فضول وحب للمعرفة.

٣- المناقشة الجماعية الحرة:- وفيها تجلس مجموعة من الطلبة على شكل حلقة لمناقشة موضوع يهمهم جميعا.

١-جامعة الملك سعود، كلية المعلمين، استراتيجيات التدريس. faculty.ksu.edu.sa/74637/DocLib/ .

٤- الندوة :- وتتكون من مقرر وعدد من الطلبة لا يزيد عن ستة، يجلسون في نصف دائرة أمام زملائهم ويعرض المقرر موضوع المحادثة، ويوجهها بحيث يوجد توازنا بين المشتركين في عرض وجهة نظرهم حول الموضوع، ثم يقوم بتلخيص نهائي للقضية ونتائج المناقشة.

٥- المناقشة الثنائية :- وفيها يجلس طالبان أمام طلبة الفصل ويقوم أحدهما بدور السائل، والآخر بدور المجيب، وقد يتبادلان الأدوار.

٦- مجموعات العمل :- ويسير العمل في هذه الطريقة على أساس تكوين جماعات صغيرة داخل الفصل كل جماعة تدرس وجها مختلفا لمشكلة معينة، وقد يعاد تشكيل المجموعات على ضوء ما يتضح من اهتمامات الطلبة، وما يطرأ من موضوعات جديدة (التعليم التعاوني).

مميزات استراتيجية الحوار والمناقشة :

١- تشجع الطلبة على المشاركة في عملية التعلم.

٢- تجعل موقف الطلبة أكثر فاعلية من مجرد متلقٍ للدرس.

٣- تساعد على تحديد الأنماط السلوكية التي اكتسبها التلميذ وتهيئه لبداية جديدة.

٤- تساعد على تنمية تفكير الطلبة؛ لأنهم يشاركون بالتوصل للمعلومات بدلاً من أن يدلي بها إليهم المعلم.

٥- تثير اهتمام الطلبة بالدرس عن طريق طرح المشكلات في صورة أسئلة ودعوتهم للتفكير في اقتراح الحلول لها.

٦- يساعد على تكوين شخصية سوية للطالب لأن يعتمد على نفسه في التفكير، والتعبير عن آرائه وأفكاره.

٧- تعد وسيلة للتقويم المستمر، وتوفر تغذية راجعة أولاً بأول أثناء الحصة الصفية.

٨- تثير حماس الطلبة وتجعل للتعلم معنى.

٩- تساعد هذا الأسلوب على توثيق الصلة بين المدرس وطلابه.

١٠- تدرب الطلبة على الاستماع لآراء الآخرين، واحترامها.

١١- تدرب الطلبة على تقويم أعمالهم بأنفسهم.

١٢ - تكسب الطلبة اتجاهات سليمة كالموضوعية والقدرة على التكيف.

١٣- تشجع الطلبة على الجرأة في إبداء الرأي مهما كان، وتزيد تفاعلهم الصفي.

١٤- تولد عند الطلبة مهارة النقد والتفكير، وتساعد على الربط بين الخبرات والحقائق.

١٥- تساعد على إتقان المحتوى من خلال تشجيع الطلبة على الإدراك النشط لما يتعلموه في الصف.

ثانياً: استراتيجية التعلم التعاوني

حظي التعلم التعاوني باهتمام كبير من قبل التربويين، إذ إن له تأثير إيجابي وفاعل في بقاء أثر التعلم لدى الطلبة، ومن هذا المنطلق ظهرت الحاجة إلى اتباع طريقة التعلم في مجموعات توافقاً مع إدخال نظام التعليم الأساسي.

ويتضمن التعلم التعاوني مجموعة من استراتيجيات التعليم التي تتضمن العمل الجماعي للطلبة داخل مجموعات صغيرة لتحقيق أهداف المحادثة، ويعمل على تحسين مشاركة الطلبة ويعطي الفرصة لجميع الطلبة لكي يتفاعلوا في أداء المحادثة.[1]

ويمكن تلخيص استراتيجيات التعلم التعاوني فيما يأتي: [2]

• استراتيجية الفرق الطلابية وفقاً لأقسام التحصيل:

يتم تقسيم الطلبة وفق مستوياتهم التحصيلية إلى ثلاث فئات، ويتم تنفيذ هذه الاستراتيجية في وفق الخطوات الآتية:

١-تقسيم الطلبة إلى فرق تعلم تعاونية غير متجانسة، بحيث يتكون كل فريق من أربعة أو خمسة طلاب.

٢-يقدم المدرس محتوى المحادثة للطلبة عن طريق الحوار والمناقشة.

٣-يتأكد أفراد كل مجموعة من أن بقية زملائهم في المجموعة تمكنوا من فهم محتوى المحادثة.

٤-يؤدي الطلبة اختبارات فيما تعلموه ويكون الأداء على الاختبارات بطريقة فردية.

1-Eggen، P (1996)، Strategies-for teachers: Teaching Content and thinking skills،Columbus، Boston26

٢- سليمان،سناء محمد، التعلم التعاوني : أسسه –استراتيجياته – تطبيقاته، عالم الكتب، القاهرة،(٢٠٠٥م، ص١٤٣-١٥٣)

٥-تجمع درجات اختبارات كل مجموعة، ثم تحدد درجة كل مجموعة من قبل المدرس.

٦-يتحدد مقدار إسهام كل طالب من خلال مقدار زيادة درجته في الاختبار عن درجته في الاختبار السابق.

•-استراتيجية فرق الألعاب والمباريات الطلابية: (الجيجسو)

ويتم تنفيذ هذه الاستراتيجية وفق الخطوات الآتية:

١-يتم تقسيم الطلبة إلى مجموعات تتكون كل مجموعة من ٦ أعضاء.

٢-يقسم محتوى المحادثة إلى خمسة أجزاء.

٣-يقوم كل طالب من أعضاء المجموعة بتعلم جزء واحد من أجزاء محتوى المحادثة أو المادة المراد تعلمها فيما عدا طالبين يشتركان في جزء واحد فقط.

٤-يكلف كل فرد بشرح الجزء المخصص له لباقي مجموعته.

٥-يمكن أن يتقابل الطلبة في المجموعات المختلفة من الذين درسوا أجزاء متشابهة في مجموعات تسمى مجموعات الخبرة.

٦-يقوم أعضاء المجموعة بكتابة تقرير الفريق عما تعلموه.

٧-يتم تقييم الطلبة فردياً باستخدام الاختبارات الفردية.

• استراتيجية فكر زاوج شارك:

تستخدم هذه الاستراتيجية عقب قيام المدرس بشرح وعرض معلومات أو مهارات للطلبة. وتتضمن هذه الاستراتيجية الخطوات الآتية:

١-التفكير في السؤال أو المشكلة التي يطرحها المدرس.

٢-المزواجة: يلي ذلك طلب المدرس من الطلبة الانقسام لأزواج ويتناقشوا بينهم في السؤال.

٣-المشاركة : يطلب المدرس من الأزواج عرض الحلول التي توصلوا لها وأفكار حول السؤال.

ثالثاً:استراتيجية تمثيل الأدوار

تقوم هذه الاستراتيجية على افتراض أن للطالب دورا يجب أن يقوم به معبرا عن نفسه أو عن أحد آخر في موقف محدد، بحيث يتم ذلك في بيئة آمنة وظروف يكون فيها الطلبة متعاونين ومتسامحين وميالين إلى اللعب بهدف تطوير قدراتهم على التعبير والتفاعل مع الآخرين، وتنمية شخصياتهم بأبعادها المختلفة.

وتسعى استراتيجية تمثيل الأدوار إلى إكساب الطلبة المعارف والمهارات والخبرات، من خلال قيامهم بأدوار شخصيات تمارس تلك السلوكيات أو المهارات أو تتبع تلك المعارف، بقصد إبرازها وتسليط الضوء عليها ومعرفة القصور فيها وعلاجها في فترة محددة هي الحصة. [١]

يمكن تطبيق استراتيجية تمثيل الأدوار في تدريس المحادثة لغير الناطقين بالعربية لما تتميز به من عدة مزيا منها: [٢]

١-تساعد على إبقاء المعلومات والأحداث مدة أطول في أذهان الطلبة.
٢-تتيح الفرصة للقيام بأدوار شخصيات تمارس سلوكات أو مهارات معينة.
٣-عرض المشكلات التعليمية بأسلوب مبسط ومن ثم وضع العلاج اللازم لها.
٤-تشد الانتباه وتعمل على تعزيز عنصر الإثارة وهو مطلب تربوي تعليمي.
٥-لا تتقيد بسن معينة أو مرحلة معينة بل يمكن استخدامها في جميع المواقف التعليمية.

أنواع التمثيل(لعب الأدوار)

يمكن تقسيم التمثيل(لعب الأدوار) إلى الأنواع الآتية:

• تمثيلية المشكلات الاجتماعية:

١- الخوالدة، يحي عيد، (٢٠٠٣م): طرق تدريس التربية الإسلامية وأساليبها وتطبيقاتها العملية، مكتبة الفلاح، الكويت، ط٢، ٢٠٠٣ م، ص٣٦٠

٢- العماري، جيهان أحمد، أثر استخدام طريقة لعب الأدوار في تدريس القراءة على تنمية التفكير التأملي لدى طلبة الصف الثالث أساسي: رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية -غزة، ٢٠٠٨/ ٢٠٠٩م، ص٣٥

يناسب هذا النوع طلبة المستوى المتقدم، وتدور موضوعات المحادثة حول مشكلات اجتماعية، والموضوعات التي تصلح للمناقشة بهذه الطريقة هي التي تتضمن مواقف تمثل مشكلات تتصل مباشرة بحياة الطلبة، أو تتصل بأحداث تاريخية، أو وطنية.

• التمثيلية القصيرة:

تتكون التمثيلية القصيرة عادة من فصل واحد، ويشترك في أداء أدوارها مجموعة من الطلبة وهي تتطلب قدراً كبيراً من حفظ الدور والتدريب على إتقان الإلقاء والتمثيل.

• التمثيل التلقائي:

يناسب هذا النوع من التمثيل المستوى المتقدم حيث يقوم الطلبة بتمثيل قصة، أو موضوع، أو مشكلة معينة يعرفونها جيدًا وذلك دون الحاجة إلى التدريب المسبق لحفظ أدوار معينة وتسميعها، وإنما يتصف هذا النوع من التعبير والتمثيل بالتلقائية والحرية وعدم التقيد بنصوص وحركات معينة.

خطوات استراتيجية تمثيل الأدوار

إن عملية تهيئة وتخطيط وتنفيذ هذه الاستراتيجية في التدريس تتطلب من المدرس والطلبة أداء وتنفيذ مجموعة من المهمات اقترحها الفينش [1] في مجموعة من الخطوات هي :

١-تهيئة المجموعة وتتمثل في :

أ-تحديد المشكلة وتوضيحها ب- وضع الطالبين في صورة المشكلة. ج- إعطاء فكرة موجزة عن عملية تمثيل الدور.

٢-اختيار المشاركين من خلال: أ- تحليل الدور ب- تحديد ممثلي الدور.

٣-تجهيز المكان المناسب: أ-المشكلة. ب-خطة العمل. ج- طبيعة العمل.

٤-تهيئة المشاهدين والمراقبين: أ - تحديد موضوع المشاهدة ب- تكليف الطلبة بالمهمات التي سيتم مشاهدتها.

٥-مرحلة تمثيل الدور: أ- البدء بتمثيل الدور ب- استمرارية تمثيل الدور ج- وقف تمثيل الدور في الوقت المناسب.

١- الفينش، أحمد علي، استراتيجيات التدريس، الدار العربية للكتاب، تونس، ١٩٩١م، ص١٧٣-١٧٦

٦-مراحل النقاش والتقويم :أ- مراجعة الأداء (الأحداث، الموقف، الواقعية)
ب-مناقشة الفكرة الرئيسية. ج- تطوير التمثيل.
٧-إعادة تمثيل الدور.
٨-مرحلة إعادة النقاش.
٩-اشتراك طلبة آخرين في الخبرات.

رابعاً: استراتيجية التدريس التبادلي

إن فكرة التدريس التبادلي تطورت بناءً على الأفكار الأولية التي صاغتها أعمال فيوجتسكي والتي مفادها أن التفاعل الاجتماعي أثناء الحوار الصفي له تأثير فعال جداً في عملية التعليم. إن المبدأ الأساسي الذي يعتمد عليه دور المدرس أثناء التدريس التبادلي هو مبدأ التدعيم المتدرج في التضاؤل، وهذ المبدأ من أهم المبادئ التي تعتمد عليها برامج واستراتيجيات التدريس فوق المعرفية. (١)

وتقوم المحادثة في هذه الاستراتيجية على الحوار بين المدرس والطلبة أو بين الطلبة بعضهم البعض، بحيث يتبادلون الأدوار طبقًا للاستراتيجيات الفرعية المتضمنة (التنبؤ- والتساؤل- والتوضيح - والتلخيص) بهدف فهم المادة المقروءة، والتحكم في هذا الفهم عن طريق مراقبته وضبط عملياته» (٢)

تتضمن استراتيجية التدريس التبادلي على أربع استراتيجيات فرعية في التنظيم الذاتي للفهم وهي كالآتي: (٣)

١- استراتيجية التنبؤ: وتقوم هذه الاستراتيجية على استدعاء وتنشيط المعرفة السابقة، ووضع توقعات حول الموضوع، وتحديد الهدف من القراءة، ووضع مجموعة من الفروض حول المقروء.

١- الكبيسي، عبدالواحد حميد، أثر استخدام استراتيجية التدريس التبادلي على التحصيل والتفكير الرياضي لطلبة الصف الثاني المتوسط في مادة الرياضيات، مجلة الجامعة الإسلامية، المجلد ١٩، العدد ٢، ٢٠١١، ص ٦٨٧- ٧٣١

2- Palincsar، A (1986) Metacognitive strategy instruction exceptional chigdren، journal Articale pp 118- 124

3- Brown، A & Campione، J (1992). Students as Researchers and Teachers، in Keefe، W : Wilber (Eds) . Teaching for Thinking (pp: 49-57) Reston VA: National Association of Secondary School Principals

٢-استراتيجية التساؤل: وتسعى إلى توليد أكبر عدد من الأسئلة حول موضوع المحادثة، وطرح الأسئلة بصورتها الحرفية، والمباشرة، ومن ثم التحليلية. أن يستخدم الطالب ما لديه من خبرات ومعلومات ومعارف للإجابة عن التساؤلات المطروحة.

٣-استراتيجية التوضيح : وتعتمد على وقفات تأملية في نص المحادثة، وتوضيح الكلمات، والجمل والفقرات، ومن ثم توضيح الفقرة بأكملها.

٤-استراتيجية التلخيص: وتقوم على تحديد العناصر الهامة في موضوع المحادثة، ومعرفة الفكرة العامة التي يتدور حولها، وتحديد الأفكار الفرعية لها.

خطوات استراتيجية التدريس التبادلي:

تتضمن هذه الاستراتيجية خمس خطوات هي: (١)

١-عرض بيان المدرس : تكمن أهمية هذه الخطوة في عرض انموذج للاستراتيجية التي يتبناها الطالبون في جلسات الحوار.

٢-التعلم والممارسة: يستمر قيام المدرس بدور الخبير على الرغم من أن اندماج الطالب يزداد عن طريق حث المدرس له والممارسة الموجهة.

٣-مجموعات المدرس – الطالب: في هذه الخطوة ينتقل التركيز إلى موقف المجموعة الصغيرة، حيث يبادل المدرس ويبادل في الحوار عن استراتيجيات الفهم الأربع، كما يتبادل الطلبة الأدوار في قيادة المجموعة عند هذه النقطة يحدث تغير في لغة التدريس من لغة المدرس إلى لغة الطلبة.

٤-الاعتماد على الذات: يتحرك الآن المدرس ليخرج من المجموعة ثم يدير الطلبة المجموعة بمفردهم.

٤-الاستيعاب والفهم: ما أن يصل الطلبة إلى هذه الخطوة إلا و يكونون قد اكتسبوا استراتيجيات الفهم الأربع.

هذه أهم استراتيجيات تدريس المحادثة لغير الناطقين باللغة العربية، وينبغي للمدرس أن يختار الاستراتيجية المناسبة لموضوع المحادثة، والمستوى (مبتدئ-متوسط-متقدم) الذي تقدم فيه، وقد يطبق أكثر من استراتيجية في موقف تعليمي واحد.

١- عفانة، عزو ؛ والجيش، يوسف، التدريس والتعلم بالدماغ ذي الجانبين، آفاق للنشر والتوزيع، فلسطين، ٢٠٠٨م، ص٢٤٥

نصائح وارشادات للمدرس عند تدريس المحادثة:

ينبغي أن يولي مدرس اللغة العربية لغير الناطقين بها مهارة المحادثة جل اهتمامه فهي وسيلة رئيسة في تعليم اللغة في جميع المستويات، حيث يصعب على متعلمي اللغة التقدم في المهارات اللغوية الأخرى؛ ما لم يجيدوا مهارة المحادثة، وهي غاية تعلم اللغة ومن الضروري التركيز على تنمية مهارة المحادثة أثناء تدريس اللغة. وفيما يلي بعض النصائح والإرشادات التي ينبغي للمعلم اتباعها في تدريس المحادثة:

١-تنظيم هيئة جلوس الطلبة أثناء المحادثة بصورة مريحة بحيث يستطيع أحدهم مشاهدة الآخر وسماعه.

٢-الاهتمام بجميع الطلبة، وعدم التركيز أو الاعتماد على قليل منهم وإهمال البقية.

٣-تشجيع الطلبة على التحدث، عن طريق منحهم اهتماماً كبيراً عندما يتحدثون، وعدم التقليل أو الحط أو السخرية من أسئلتهم أو إجاباتهم الناقصة أو المغلوطة.

٤-حض الطلبة على التحدث عن طريق الأسئلة المحفزة، مثل ماذا تقصد؟ كيف توصلت إلى هذا الاستنتاج؟ إلخ

٥-أن يشعر المدرس الطلبة بالاطمئنان، والثقة في أنفسهم، وألا يسخر من الطالب إذا أخطأ، وألا يسمح لزملائه بالسخرية منه.

٦-أن يثني المدرس على الطالب، كلما كان أداؤه طيباً، وأن يكثر من الابتسام، ويصغي بعناية لما يقوله.

٧-لا يكلف المدرس الطلبة بالكلام عن شيء ليس لديهم علم به، أوليس لديهم الكفاية اللغوية التي يعبِّرون بها عن الأفكار التي تطرح عليهم.

٨-أن يقدم المدرس للطلبة أنماط الحديث العادية التي سوف يستمعون إليها من متحدثي اللغة الأم والتي سوف يستخدمونها مع هؤلاء المتحدثين.

٩-أن يلفت أنظار الطلبة للكلمات الجديدة، ويستنبط منهم معنى هذه الكلمات، حتى يكون الطالب قادراً على فهم الكلمة من السياق.

١٠-تشجيع الطلبة على استخدام الكلمات الجديدة التي تعلموها في سياقات جديدة، وذلك أن تثبيت هذه الكلمة مرهون باستخدامها وتوظيفها كلما وجدت مواقف تناسبها.

١١-التدرج في تقديم المحادثة وفق المستويات الثلاثة فهي في المستوى الأول تدور حول شئون الحياة اليومية، وفي المستوى الثاني تدور حول موضوعات وصفية إلى حد ما أو قضايا بسيطة، وفي المستوى الثالث تدور المحادثة حول مواقف تجريدية، وقضايا جدلية تتباين فيها وجهات النظر.

١٢-ينبغي أن يحسن المدرس اختيار الموضوعات التي يتحدث الطلبة فيها خاصة في المستوى المتقدم حيث الفرصة متاحة للتعبير الحر، فينبغي أن يكون الموضوع ذا قيمة وأن يكون واضحا ومحددا.

١٣-ينبغي أن يحرص المدرس على أن يتعرض الطالب بالفعل إلى مواقف يتكلم فيها بنفسه فالمحادثة مهارة لا يتعلمها الطالب إن تكلم المدرس وظل هو مستمعا.

١٤-ينبغي أن يكون المدرس يقظاً فطناً ذكياً في تصحيحه للأخطاء التي يقع فيا الطلبة أثناء أداء المحادثة وأن يكون هذا التصحيح بشكل لا يحرج الطالب أو ينال من قدراته أمام زملائه، ويمكن أن يذكر المدرس العبارة الصحيحة عندما يخطئ فيها الطالب.

نموذج تطبيقي لتدريس المحادثة

مهارة المحادثة

(التعارف)

المستوى: المبتدئ

زمن تنفيذ الدرس: ساعة واحدة

مكان تنفيذ الدرس: الفصل

الوسائل التعليمية: الكتاب- السبورة-جهاز عرض (بوربوينت)

التدريبات: إجراء محادثات ثنائية وجماعية و طرح أسئلة لتثبيت الدرس في أذهان الطلبة.

خلفية عن الدرس: في المستوى الأول من تعليم اللغة، تدور تدريبات مهارة المحادثة، حول الأسئلة التي يطرحها الكتاب، أو المدرس، أو الطلبة أنفسهم، ويقوم الطلبة بالإجابة عنها. ومن ذلك أيضاً قيام الطلبة بالتدريبات الشفهية، فردياً، وثنائياً، ومجموعات ثم هناك حفظ الحوارات وتمثيلها.

الأهداف الإجرائية للدرس:

يتوقع من الطالب بعد دراسة هذا الدرس أن يكون قادراً على:

- يعبر عن نفسه تعبيرا واضحا ومفهوما في مواقف الحديث البسيطة.
- يستطيع أن يحيّي زملاءه.
- يجيب عن بعض الأسئلة البسيطة.
- يتمكن من التحدث باللغة العربية بشكل متصل ومترابط لفترات زمنية مقبولة.
- يكتسب ثروة لفظية كلامية مناسبة لمستواه.
- يشارك في محادثة ثنائية بفاعلية.
- يشارك في محادثة جماعية بفاعلية.
- يكسر حاجز الخوف من التحدث باللغة العربية.

استراتيجيات التدريس

يعتمد هذا الدرس على استخدام استراتيجيات التدريس الآتية:

- الحوار والمناقشة.
- تمثيل الأدوار.
- المدخل التواصلي.

المحتوى:

يختار المدرس محتوى المحادثة سواء من الكتاب المقرر أو يختار نصاً حوارياً مناسباً للمستوى المبتدئ (المستوى الأول) في موضوع التعارف. وعلى المعلم أن يراعي النقاط الآتية عند اختيار النص:

١-التدرج في اختيار التراكيب اللغوية.
٢-مناسبة التراكيب اللغوية لطلبة المستوى الأول.
٣-مراعاة الرصيد اللغوي للطلبة.
٤-ارتباط نص المحادثة بميول الطلبة وتجاربهم الشخصية.
٥-احتواء نص المحادثة على عنصر التشويق.

خطوات تنفيذ الدرس:

- عرض الدرس على جهاز عرض (بوربوينت).
- مناقشة الطلبة في محتوى الدرس من خلال الحوار وطرح الأسئلة، والتركيز على الكلمات الجديدة في الدرس ومناقشتهم في معانيها والاستماع إلى إجاباتهم وتعزيز الصواب وتصحيح الخطأ.
- إلقاء المحادثة من قبل المدرس، أو آلة التسجيل؛ والطلبة يستمعون بتركيز، والكتب مغلقة.
- إعادة إلقاء المحادثة من قبل المدرس، أو آلة التسجيل والكتب مفتوحة.
- إلقاء المحادثة من قبل المدرس والكتب مفتوحة والطلبة يرددون مع المدرس.
- تقسيم الطلبة إلى مجموعات، وكل مجموعة تؤدي جزءاً من المحادثة.
- اختيار مجموعة من الطلبة وتكليفهم بأداء المحادثة أمام زملائهم.
- اختيار طالبين لأداء محادثة ثنائية أمام الطلبة.
- الإجابة عن استفسارات الطلبة إن وجدت.

التدريبات:

١. اختيار مجموعة من الطلبة لأداء المحادثة التي وردت في النص وذلك عن طريق تمثيل الأدوار بحيث يمثل كل طالب إحدى الشخصيات الواردة في النص ويقوم بدورها في الحديث. ويمكن تكرار هذا التدريب على مجموعات أخرى. وبعد أن يطمئن المدرس على حسن أداء الطلبة يطلب من إحدى المجموعات أداء المحادثة السابقة والكتب مغلقة.

٢. تكليف الطلبة بأداء محادثات ثنائية وجماعية جديدة مشابهة لما ورد في النص.

مثال ذلك: محادثات ثنائية ما اسمك؟ من أي بلد أنت ؟ أين تدرس؟ متى عطلتك؟ ماذا تفعل يوم العطلة؟ ما آخر مرة ذهبت إلى السوق ؟ وماذا اشتريت ؟ .. إلخ

مثال محادثة جماعية: اختيار مجموعة من الطلبة لأداء محادثة مشابهة لما ورد في النص.

محمد: السلام عليكم ورحمة الله وبركاته:

الطلبة: وعليكم السلام ورحمة الله وبركاته.

أنس: ما اسمك؟

محمد: اسمي محمد. وأنت ما اسمك؟

أنس: اسمي أنس. وهؤلاء زملائي إبراهيم وأرشد.

إبراهيم: أهلاً بك يا محمد. في أي مستوى تدرس؟

محمد: أدرس في المستوى الأول.

أرشد: من أي بلد أنت؟

محمد: أنا من الهند.

أرشد: وأنا كذلك من الهند.

أنس: هل أنتما من مدينة واحدة في الهند.

أرشد: أنا من العاصمة. وأنت يا محمد؟

محمد: أنا من مدينة مومباي.

إبراهيم: ما شاء الله مومباي مدينة جميلة.

التقويم:

يطرح المدرس مجموعة من الأسئلة على الطلبة مع مراعاة أن تكون الأسئلة مرتبطة بالأهداف ومحققة لها:

- عرف بنفسك. أين تدرس؟ متى عطلتك؟ ماذا تفعل يوم العطلة؟
- شارك زميلك في محادثة حول موضوع التعارف.
- شارك زملاءك في محادثة جماعية حول موضوع تتفقون عليه.

تدريس المحادثة للمستوى المتوسط والمتقدم:

• عند تدريس المحادثة للمستوى المتوسط على المدرس اتباع الخطوات التي تمت في المستوى المبتدئ مع مراعاة ما يأتي:

اختيار موضوعات أوسع وقضايا أكثر تعقيداً، ومواقف أكثر تجريدا، وأن تكون هذه الموضوعات والأفكار قد قرأها الطلبة في نصوص متنوعة يستخلصون منها أفكاراً وقضايا يتناقشون فيها، ويحفظون تعبيرات معينة واصطلاحات خاصة وتوظيفها توظيفاً حقيقياً في موضوع المحادثة. وينبغي للمعلم تشجيع الطلبة على ممارسة المحادثة وغرس الثقة في نفوسهم، وتهيئة بيئة مناسبة للحديث باللغة العربية، ومساعدتهم في اكتساب المفردات الضرورية لهذا المستوى.

عند تدريس المحادثة للمستوى المتقدم على المدرس اتباع الخطوات التي تمت في المستوى المبتدئ مع مراعاة ما يأتي:

يمثل هذا أعلى مستوى من مستويات المحادثة في تعليم العربية لغير الناطقين بها، في هذا المستوى يتوقع من الطلبة ممارسة المحادثة بشكل طبيعي من خلال المناقشة الحرة التلقائية بين فردين أو أكثر حول موضوع معين، والهدف الرئيس من تدريس المحادثة في هذا المستوى هو تنمية قدرة الطلبة على الإطالة في التفكير والتلقائية في التعبير والحرية في استخدام البدائل ووضع كل منها في الموضع الصحيح، ودور المدرس في هذا المستوى موجه للحديث؛ يراقب مجراه ويضبط حدوده، ويصحح أخطاءه، ويوجه تيار الفكر فيه.

وأود قبل أن أختم هذه الدر اسة أن أعرض لنموذج آخر لدرس المحادثة يصلح أن يكون نموذجاً مناسباً للمستويات كلها في آن مع مراعاة ما كنت قد ذكرته عن خصوصية كل مستوى في مفرداته وتراكيبه وثقافته، وهو مأخوذ من كتاب المحادثة للدكتور خالد أبو عمشة[1]، علماً بأن هذا النموذج يصلح أن يستخدم بوجود نص قرائي يسبقه أو دون وجود نص قراءة إذ يمكن أن يعتمد على مفردات قائمة مفردات حقل معين من أجل إجراء التدريبات وتنفيذها عليها.

الدَّرْسُ الثّاني:

التّعارُف



التَّدْريبُ الأوّلُ: راجِعُوا وتَعلَّمُوا المفْردات والتَّراكيب الآتِية المرْتَبِطة بالدّرس.

---

١ – أبو عمشة، خالد، كتاب المحادثة، ضمن سلسلة مهارات تعليم العربية للناطقين بغيرها: كتاب المحادثة.

مرحباً X أهلاً/ أهلين/ مراحِب

لو سمحت = من فضلك

شكراً X عفواً = لا شكر على واجِب

أنا اسمي

وأنتَ ما اسمك؟

صباح الخير X صباح النّور

مساء الخير X مساء النّور

تصبح على خير X تُصبح على نور

مع السّلامة

تشّرفنا

أراكَ فيما بعد

عرّف – يُعرّف – عرِّف – تعريف (بـ)

رحّب – يرحب – رحّب – التّرحيب (بـ)

اعذرني

وداعاً – إلى اللقاء X مع السّلامة

طمني عنك X الحمد لله

بخير

كل شي على ما يرام

كيف كان يومك؟

سعيد برؤيتك

تعبيرات عامية في التعارف

جنسية

يعطيك العافية

هذا من ذوقك

شو في ما في؟ X كل شي تمام

وين هالغيبة

التّدريب الثاني: استمعوا وأعيدوا العبارات والجمل الآتية، بالنبر والتّنغيم المناسبين:

وأنتَ ما اسمك؟

تصبح على خير

مع السّلامة

أراكَ فيما بعد

كل شي على ما يرام

كيف كان يومك؟

شو في ما في؟

وين هالغيبة

التَّدْريبُ الثّالث: الاستبدال: أنا من مدينة عمّان، وجنسيتي أردنية.

هو:

هي:

هم:

هن:

التَّدْريبُ الرّابع: الإكْمال: أكملوا كما في النموذج:

المدرس: هذا الطالب من السّويد.

الطالب: هو ....

المدرس: وتلك الطالبة من فرنسا.

الطالب: ....

الطالب: ....

الطالب: ....

الطالب: ....

الطالب: ....

التَّدْريبُ الخامس: متى نقول هذه العبارات؟

١-تصبح على خير.

٢-يعطيك العافية.

٣-تشرّفنا.

٤-هذا من ذوقك.

٥-طمني عنك.

٦-وين هالغيبة؟ X بين الأيادي

التَّدْريبُ السَّادس: أكْمِلُ الحوار الآتي:

-مرحباً

-_______________.

-أنا اسمي مارك.

-وأنتِ؟ _______________.

-أنا_______________ماذا_______________؟

-أنا_______________وانتِ، ماذا_______________؟

-أنا _______________.

-من أي _______________؟

-أنا _______________وأنتِ _______________؟

-ماذا _______________هنا؟

-أنا أريد أن _______________وأنتِ

-وأنا _______________.

التَّدْريبُ السَّابع: التَّعريف الشفوي: عرف هذه الكلمات بكلماتك الخاصة:

-تعارف

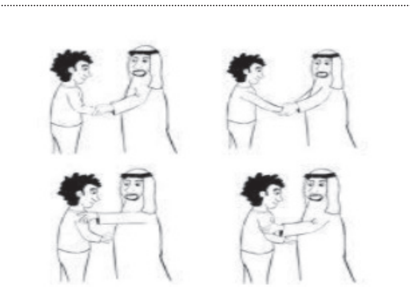
-ترحيب

-تقديم

-لقاء

-وداع

التَّدْريبُ الثَّامِن: أعبّر عمّا أشاهده في الصور









التَّدْريبُ التَّاسع: اسألوا زملاءكم.

١-كم صديق عندك؟

٢-من هو الصديق القريب؟

٣-كيف تعرفت على بعض أصدقائك؟

٤-عندما تريد أن تتعرف إلى شخص جديد، ماذا تريد أن تعرف عنه أو عنها؟

٥-ما هي الموضوعات التي تساعد على التعرف؟

التَّدْريبُ العاشر: العبوا/ مثِّلوا الأدوار الآتية:

-طالب جديد في فصل اللغة وأستاذ.

-موظف جديد وزميل في المكتب.

-زبون وموظف استقبال.

-زميل سكن جديد.

-مريض وطبيب أو ممرضة.

التَّدْريبُ الحادي عشر: الوَشْوَشة: مرروا هذه المعلومات عبر سلسلة من الطلاب، ونسمع القصة النهائية.

القصة:

سارة بريطانية، هي غير متزوجة، ولكن عندها صديق، وهي تحب الرياضة وتمارسها يومياً.

التَّدْريبُ الثَّاني عشر: صلوا بين العبارة والرد المناسب:

تصبح على خير		بخير والحمد لله
يعيطك العافية		إن شاء الله
إلى اللقاء		بين الأيادي
أراك فيما بعد		الله يعافيك
اعذرني		وصباحك
كيف الحال؟		مع السلامة
وين هالغيبة		وأنا كذلك
مساء الخير		عذرك معك
يسعد صباحك		تصبح على نور
تشرفت بمعرفتك		الحمد لله، كل شي تمام
طمني عنك		مساء النور

التَّدْريبُ الثَّالث عشر: احْزِرْ ماذا أضْمرت. لُعبة نعم ولا: هواية من هوايتك واطلب من زملائك أن يحزروها بحيث يقومون بطرح الأسئلة التي تبدأ بهل، وأنت تجيب بنعم أولا.

التَّدْريبُ الرَّابع عشر: تحدّثوا عن الكاريكاتيرات الآتية:









التَّدْريبُ الخامس عشر: أَضِف جملة

هو طالب جديد، وصل ______________________________،

______________________________،

______________________________، ______________________________

______، ______________________________.

التَّدْريبُ السادس عشر: المشروع: اعملوا على مشروع (بروشور) لمساعدة الأطفال على كيفية اختيار أصدقائهم.

التَّدْريبُ السّابع عشر: أجر مقابلة مع مدير المدرسة/ المركز/ الجامعة التي تدرس فيها.

التَّدْريبُ الثّامن عشر: احك قصة أو تجربة جميلة أو حزينة أو غريبة حصلت أو حدثت مع أحد أصدقائك إلخ.

التَّدْريبُ التاسع عشر: اِجْمَعُوا إجابات عن أسئلة الاستبانة الآتية، وناقشوا الإجابات في الصف.

-إلى أي درجة الصداقة مهم في حياة الإنسان.

-كم وقت تقضي مع أصدقائك باليوم.

-هل الحصول على أصدقاء سهل أم صعب.

-متى تُنهي علاقتك بصديقك؟

-هل يوجد صداقة بين الجنسين؟

التَّدْريبُ العشرون: تقديم، قدّم تقديمين: واحد لنفسك مع أهم المعلومات عن حياتك ودراستك، وهوايتك، وعملك، ونشاطاتك. وآخر عن شخص تعرفه منذ زمن طويل وتريد أن تقنع صديق آخر بصداقته لأنه صديق ممتاز.

الخاتمة

المحادثة مهارة أساسية من مهارات تعلم أي لغة، حيث يصعب على متعلمي اللغة التقدم في المهارات اللغوية الأخرى؛ الاستماع، والقراءة، والكتابة ما لم يتقنوا مهارة التحدث، فالتعبير عما في النفس هو غاية تعلم اللغة وهذه الغاية تتطلب من المهتمين بتعليم اللغة التركيز على تنمية مهارة التحدث أثناء تدريسهم اللغة وليس مجرد ضبط الأشكال اللغوية.

حظيت مهارة المحادثة باهتمام كبير في معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية آكتفل (ACTFL) حيث تضمن خمسة مستويات رئيسية، هي: المبتدئ، ويتكون من (أدنى – أوسط – أعلى)، والمتوسط ويتكون من (أدنى – أوسط – أعلى)، والمتقدم، ويتكون من (أدنى – أوسط – أعلى)، والمستوى المتميز ويتكون من (أدنى – أوسط – أعلى)، والمستوى المتفوق.

قسم الإطار المرجعي الأوربي(CEFR) مستويات تعليم اللغة الأجنبية إلى ستة مستويات، ينتمي كل مستويين منها إلى مستوى رئيسي، هي المستوى المبتدئ: الأول والثاني، والمستوى المتوسط: الثالث والرابع، والمستوى المتقدم: الخامس والسادس. وكان لمهارة المحادثة اهتمام كبير في جميع هذه المستويات.

اشتمل هذا البحث على جانب تطبيقي لتدريس مهارة المحادثة عبر المستويات، كما قدم بعض النصائح والإرشادات التي ينبغي للمعلم اتباعها في تدريس المحادثة.

المراجع:

١ .أحمد علي الفينش: استراتيجيات التدريس، الدار العربية للكتاب، الطبعة الأول ى، ١٩٩١م.

٢ .جامعة الملك سعود، كلية المعلمين، استراتيجيات التدريس. edu.ksu.faculty. /DocLib/74637/sa .

٣ .جيهان أحمد العماري: أثر استخدام طريقة لعب الأدوار في تدريس القراءة عل ى تنمية التفكير التأملي لدى طلبة الصف الثالث أساسي: رسالة ماجستير، الجامعة ا لإسلامية -غزة، ٢٠٠٨/ ٢٠٠٩م.

٤ .خالد أبو عمشة: معايير تعلم لغة أجنبية في القرن الـواحد والعشرين بحسب المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية Cs5، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، -http://learning.aljazeera.net/blogs/pages/f45d4d4c-4920-40ca-a791 d5d7ec560ff1?Level=1

٥ .خالد أبو عمشة: الإطار المرجعي الأوربي المشترك في تعليم اللغات الأجنبية (CEFR)، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، /http://learning.aljazeera.net blogs/pages/f45d4d4c-4920-40ca-a791-d5d7ec560ff1?Level=1

٦ .خالد أبو عمشة: معايير المجلس الأمريكي لتعـليم اللغــات الأجـنبية (ACTFL) تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها /http://learning.aljazeera.net/blogs/pages f45d4d4c-4920-40ca-a791-d5d7ec560ff1?Level=1

٧ .خالد أبو عمشة: كتاب المحادثة، ضمن سلسلة مهارات تعليم العربية للناطقين بغيرها: كتاب المحادثة.

٨ .رشدي أحمد طعيمة: المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: (الجزء الأول)، جامعة أم القرى، ١٩٨٦م.

٩ .سناء محمد سليمان:التعلم التعاوني : أسسه -استراتيجياته – تطبيقاته، عالم الكت ب، الطبعة الأولى، ٢٠٠٥م .

١٠ .عبد الرحمن إبراهيم الفوزان: إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بـه، (د.ن)، ١٤٣٢هـ.

١١. عبد الله عبد الرحمن الكندري؛ ومحمد عطا إبراهيم: تعليم اللغة العربية المرحلة الابتدائية، مكتبة الفلاح، الطبعة الأولى، ١٩٩٣م.

١٢. عبدالواحد حميد الكبيسي: أثر استخدام استراتيجية التدريس التبادلي على التحصيل والتفكير الرياضي لطلبة الصف الثاني المتوسط في مادة الرياضيات، مجلة الجامعة الإسلامية، المجلد ١٩، العدد ٢، ٢٠١١.

١٣. عزو عفانة ويوسف الجيش: التدريس والتعلم بالدماغ ذي الجانبين، آفاق للنشر والتوزيع، الطعبة الأولى، ٢٠٠٨م.

١٤. علي سامي الحلاق: المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، الطبعة الأولى، ٢٠١٠.

١٥. فاضل فتحي محمد والي: تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية. طرقه، أساليبه، قضاياه، دار الأندلس للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، ١٩٩٨م.

١٦. ماهر شعبان عبد الباري: مهارات التحدث العملية والأداء، دار المسيرة، الطبعة الأولى، ١٤٣٢هـ.

١٧. محمد صلاح الدين علي مجاور: تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، أسسه وتطبيقاته، دار القلم، الطبعة الرابعة، ١٩٨٣.

١٨. محمود كامل الناقة، ورشدي أحمد طعيمة: طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها مصر: إيسيسكو، ٢٠٠٣م.

١٩. محمود كامل الناقة، ورشدي أحمد طعيمة: مفهوم اللغة ووظائفها http:// www.isesco.org.ma/pub/ARABIC/Taalim%20Logha/P1.htm

٢٠. محمود كامل الناقة؛ وفتحي علي يونس: المناهج التوجيهي لتعليم أبناء الجاليات الإسلامية التربية الإسلامية واللغة العربية (١٢-٦ سنة)، الرباط، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة- إيسيسكو، ١٩٩٩.

٢١. يحي عيد الخوالدة: طرق تدريس التربية الإسلامية وأساليبها وتطبيقاتها العمليةة، مكتبة الفلاح، الطبعة الثانية، ٢٠٠٣ م

-Palincsar، A (1986) Metacognitive strategy instruction exceptional chigdren، journal Articale

-Brown، A & Campione، J (1992). Students as Researchers and Teachers، in Keefe، W : Wilber (Eds) . Teaching for Thinking Reston VA: National Association of Secondary School Principals

-American Classical League (1997) Standards for Classical Language Miami University Oxford Ohio.

-Eggen ، P (1996)، Strategies-for teachers: Teaching Content and thinking skills،Columbus، Boston.

-Foreign Language & American Sign Language Standards of Learning foreign language programs in the commonwealth Foreign Language Textbooks – On March 26، 2015 the Virginia Board

◆◆◆

الفصل السادس

تدريس مهارة القراءة
النظرية والتطبيق

د. أحمد عبد الجبار صنوبر
جامعة ٢٩ مايو - إسطنبول
والمدير الأكاديمي لبرامج العربية في مؤسسة إسطنبول للتعليم والأبحاث ISAR

تدريس مهارة القراءة النظرية والتطبيق

الملخص:

تناولت في هذه الدراسة تدريس مهارة القراءة بين النظرية والتطبيق، وقد عرضت فيه النظريات المشهورة في تدريسها ثم فصّلت القول في التطبيق والجانب العملي، وحاول أن لا يكون مغرقا في النظرية بل أخذت منها ما يهم الأستاذ في داخل القاعة التدريسية.

وقد اعتمدت فيه على كثير من الكتب الغربية المصنفة في هذا المجال وحاولت أن أرجع إلى أحدث المقالات والنظريات فضلاً عن اعتمادي على خبرتي الشخصية الطويلة في هذا المجال. وحاولت فيه التوضيح والتسهيل بحيث يكون مدخلاً واضحاً للأستاذ حديث العهد بمجال العربية للناطقين بغيرها، يأخذ منه ما يستطيع تطبيقه في داخل القاعة التدريسية.

المقدمة

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين وبعد:

لم تزل مهارة القراءة ركيزة أساسية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، والمحور الرئيس الذي تقوم عليه أكثر فصول تعليم اللغات الأجنبية في العالم، ولعل سهولة التعامل مع هذه المهارة للأستاذ وللطالب، مع يسر انتقاء نصوصها –مقارنة بمهارة الاستماع– جعلت المناهج والفصول التدريسية تتجه إلى العناية بها أكثر من العناية بمهارة الاستماع – الشريك الأساسي من حيث مهارات استقبال اللغة– ولذا يمكن عدها المهارة الأساسية الاستقبالية الفعلية في تعلم اللغات الأجنبية عموما، قديما وحديثا.

أما قديما فإن طريقة النحو والترجمة التي كانت تسيطر على حقل تعليم اللغات الأجنبية كانت تعتمد على القراءة –والقراءة وحدها– في تعليم اللغة، ذلك أن الهدف المنشود من تعلم اللغة آنذاك هو فهم النص القرائي فهما كاملا مع القدرة على ترجمته، ويأتي ذلك الفهم من خلال التمكن من القواعد مع ترجمة المفردات والتراكيب، فالنص القرائي وطريقة التعامل معه أساس هذه الطريقة ومدخلها الوحيد.

وأما حديثا فلم تزل طريقة النحو والترجمة سائدة منتشرة في تعليم العربية للناطقين بغيرها، وإن نازعتها في العقود القريبة الماضية الطريقة التواصلية فانتقل تعلم اللغة بها من مجرد فهمٍ للنص القرائي –من خلال معرفة القواعد النحوية مع ترجمة المفردات والتراكيب– إلى أن أصبح ملكة عند متعلم اللغة تتكامل فيها المهارات الأربعة كلها: المهارات الاستقبالية (القراءة والاستماع) والمهارات الإنتاجية (المحادثة والكتابة) لتحقق الهدف المنشود من تعلم اللغة وهو التواصل.

وعلى قوة هذا التنازع مؤخرا إلا أن الغلبة –في ملاحظتي– ما زالت في أكثر المعاهد التعليمية والجامعات والمراكز في تعليم العربية للناطقين بغيرها تتجه إلى طريقة النحو والترجمة، ولعل سبب ذلك يعود إلى جملة أمور:

أولا: سهولة التدريس بهذه الطريقة على الأستاذ، فهو لا يحتاج إلى مهارة تدريسية عالية بقدر ما يحتاج إلى علم جيد بقواعد اللغة وقدرة واسعة على ترجمة مفرداتها للطلاب، فلن يعدو تدريس النص القرائي للطلاب على أن يكون قراءة للنص فترجمة لجمله وعباراته بلغة الطالب الأم مع التأكيد على جملة من القواعد المهمة لفهم التراكيب، وقد يتبع ذلك بعضُ الأسئلة التي تؤكد فهم الطالب للنص وقد لا يتبع، إلا أن هذا كله يكون بلغة الطالب الأم، فهي المحور الرئيس في الدرس.

ثانيا: سهولة الدراسة بهذه الطريقة على الطالب، فهو غير مطالب بالإنتاج اللغوي الشفوي ولا الكتابي، إنما الهدف الرئيس فهم النص، وهو قادر على ذلك بسهولة إذا امتلك القواعد والقدرة على الترجمة، فلا عناء ولا تحضير لساعات طويلة لمحاولة الإنتاج.

ثالثا: الإقبال الضخم على تعلم العربية -خصوصا- لأغراض دينية تراثية تجعل الهدف الأساسي عند الطالب أن يحسن التعامل مع النص الديني وفهمه فهما جيدا، دون أن يكون التواصل بحد ذاته هدفا أصلا، وبذلك تلجأ كثير من المؤسسات والمراكز والمعاهد والجامعات إلى التركيز على النص القرائي لذلك الغرض.

ومن هذا كله تأتي أهمية هذا الفصل الذي أحاول فيه أن أميل بالأستاذ عن تلك الطريقة التقليدية في التدريس إلى الطريقة التواصلية التي شاعت في العقدين الأخيرين، وأثبتت نجاحا واضحا في تعلم اللغات الأجنبية، فتصبح المحصلة من ذلك التدريس: قدرة الطالب على فهم النص فهما دقيقا واضحا مع قدرته على التواصل من خلاله مع الآخرين وإنتاج اللغة محادثة وكتابة، دون أن يبقى حبيس مهارة الاستقبال دون الإنتاج.

وأحاول في هذا الفصل التركيز على طريقة انتقال الأستاذ بالطالب من متعلم ساذج يتبع ما يملي عليه أستاذه في الدرس القائم على مركزية الأستاذ، إلى المتعلم الذاتي المستقل الذي يبني استراتيجياته القرائية بنفسه دون الاعتماد الكلي على أستاذه، مما يحقق درسا محوره الطالب، يتفاعل فيه الجميع، ويثمر تقدما لغويا واضحا في المهارات كلها.

ومن هنا فقد جاء هذا الفصل مقسما إلى عدة أقسام: عرضت في الأول منها الأسس النظرية المشهورة في مجال تعليم القراءة في اللغات الأجنبية، واجتهدت أن لا أذكر إلا ما يمكن أن يستفاد منه في التطبيق العملي داخل القاعة التدريسية، ثم أنتقل في الفصل الثاني لأفصل في الاستراتيجيات العملية في دروس القراءة، عارضا الطريقة العملية التطبيقية داخل القاعة التدريسية، مستفيضا في طريقة تدريس النص المكثف وطريقة تدريس النص التخميني الموسع، ثم أنتهي في الفصل الثالث إلى نماذج عملية، مستثمرا نصين مختلفين لأطبق عليهما تلك الاستراتيجيات.

ولما كان هذا الفصل في القراءة -والكتاب كله عموما- موجها إلى المتدربين والمقبلين على التدريس في هذا المجال -دون الخبراء والباحثين المتخصصين فيه- فإنني

عمدت إلى تبسيط الفكرة ما استطعت دون أن أتكلف النظريات والاختلافات والآراء المتضاربة التي يستغني عنها كثير من المدرسين والمهتمين فيه، ولا يكاد ينتفع بها إلا من جرب تدريس اللغة الأجنبية وقتا طويلا.

ولست أدعي فيه الكمال ولا شبهه ولا ما يقاربه، لكنني أزعم أنه مفيد للمتدرب في هذا المجال، وإن كنت أرجو أن أطيل في التطبيق أكثر ذاكرا تدريس نصوص القراءة بحسب المستويات، لا سيما مستويات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية ACTFL، ومبينا للفروق الأساسية بين تدريس النصوص التراثية (الكلاسيكية) والنصوص المعاصرة، وخصائص كل منهما، إلا أن هذا كله يحتاج إلى مباحث مستقلة، لعلها تكون في كتاب إرشادي أوسع وأشمل[١].

الفصل الأول: المقدمات النظرية:

أولا: ما هي القراءة:

يمكن تعريف القراءة بأنها سلسلة عمليات هدفها الاستيعاب، يقوم بها القارئ لبناء معنى من خلال الجمع بين المعلومات التي يقدمها النص، والمعلومات الموجودة عنده مسبقاً[٢].

ومن المعروف أن القراءة والاستماع مهارتان استقباليتان، ومن الشائع في الأبحاث الأكاديمية أن المهارتين تحتاجان إلى عمليات تفكير على مستوى عال من التعقيد، إلا أن الاختلاف الأساسي بينهما أن الكلمة المنطوقة تختفي إثر نطقها مباشرة بينما تبقى الكلمة المطبوعة أمام الطالب، فتكون العودة إليها والتفكير بها متيسرا سهلا متى شاء وأراد، فيمكنه حينها التكرار حتى يطمئن إلى درجة استيعابه لها[٣].

١-أشكر هنا عددا من الأساتذة الكرام الذين تكرموا علي بملاحظات وأفكار هامة، الأستاذ الدكتور خالد أبو عمشة، صاحب فكرة هذا الكتاب ومحرره، والخبير المعروف في هذا المجال، والدكتور إسلام يسري، مدير مراكز الديوان في مصر وإسطنبول، الذي تكرم علي بجملة ملاحظات هامة مفيدة، والأستاذات الكريمات في مركز التميز العلمي (EDEP) في إسطنبول: رسام سريول، وآلاء الغزاوي، وشذى خيال، ودعاء العفيفي، اللواتي ساعدنني في إخراجه على هذا النحو، ترجمة لبعض النصوص، وتحريرا لجملة من المباحث والأفكار، فلهن كل الشكر والتقدير.

2-Neil Anderson، PRACTICAL ENGLISH LANGUAGE TEACHING، Reading، Chapter Four p.68

٣-David Nunan، Teaching English to speakers of other languages p. 63، وللتفريق بين مهارتي الاستماع والقراءة ينظر: د. رشدي طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ٢/ ٥٣٤.

ولعل مهارة القراءة أكثر المهارات الأربعة تشجيعا على التعلم الذاتي المستقل، فهي لا تحتاج إلى شريك مع القارئ، إذ يمكن للطالب أن يقوم بعملية القراءة بوصفها نشاطاً مستقلاً بذاتها، ويمكنه أن يقرأ في الوقت والمدة والمكان الذي يراه مناسبا، داخل الصف وخارجه[1]، بخلاف المهارات التي تحتاج إلى شريك، وفوق ذلك فإن القراءة مهارة سهلة الاختيار للأستاذ وللطالب.

ثانيا: كيف تحدث عملية الفهم القرائي؟

كان هذا السؤال مجال تركيز الباحثين منذ حوالي خمسين سنة، فانصبت الأبحاث على كيفية عملية الفهم، فما الذي يحدث منذ أن تلتقي العين بالنص المطبوع إلى لحظة فهم النص؟ وخرج الباحثون بعدة نماذج تفسر عملية الفهم القرائي وتوضح كيفية التفاعل بين النص والقارئ عموما، وهذه النماذج هي: القراءة التركيبية، والقراءة التحليلية، والقراءة التفاعلية[2]، وهذا تفصيلها:

النموذج الأول: القراءة التركيبية (من الخاص إلى العام) Bottom – up Models

تنتقل القراءة في هذا النموذج من الخاص إلى العام، فالقارئ يركب الحروف ليشكل الكلمات، ويركب الكلمات ليشكل الجمل، ثم الجمل لفهم الفقرات، وعليه فالنص هو الأساس في هذا النموذج، وهو المتحكم في المعنى الذي ينطبع في ذهن القارئ بعد ذلك، وليس هناك تأثير في المعنى من خارج النص المقروء [3].

وعليه فمعرفة أشكال الحروف والكلمات ومعرفة الأصوات من أسس هذا النموذج[4]، مع تغييب لثقافة القارئ وخلفيته المعرفية وأي عوامل أخرى تساعده في فهم النص، فهو يفهم النص من داخله لا من الخارج.

وتشبه Nuttall Christine هذه الطريقة بصورة العالم الذي يفحص كل تفاصيل الظاهرة الجديدة بالعدسة المكبرة أو بالميكروسكوب[5].

.David Nunan p. 64-1

Neil Anderson، p.70-2

Neil Anderson، P 70-3

.David Nunan، p. 68-4

H. Douglas Brown، Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy، p.299-5

لكن من مشكلات هذا النموذج أن الطالب إذا انشغل ذهنه بتحويل الرموز إلى أصوات خلال القراءة، فإن نسيانه لفكرة الجملة وفقدانه لتماسكها المعرفي محتمل خلال قراءته[١]. وفي كثير من الأحيان يصبح القارئ طالبا للكلمات لا أكثر من ذلك[٢].

وعادة ما يكون التركيز من خلال هذا النموذج على نص القراءة المكثفة: Intensive reading، وهو النص الذي اختير بعناية بالغة ليناسب المستوى المقدم له، فخضعت مفرداته وتراكيبه للمراجعة الدقيقة من الخبراء، حتى لا يتعرض الطالب لمفردات جديدة صعبة فوق مستواه ولا لتراكيب لغوية كذلك[٣].

النموذج الثاني: القراءة التحليلية (من العام إلى الخاص) Top – Down Models

في هذا النموذج يبدأ القارئ بفرضية أو مجموعة من الفرضيات عن معنى النص الذي يريد قراءته، ويرى هذا النموذج أن الاستيعاب موجود أصلا عند القارئ، ومن ثم فهو يوظف معلوماته السابقة، ويتنبأ، ثم يبحث في النص عما يثبت تنبؤاته أو يدحضها، ولذلك يمكن للقارئ أن يفهم فقرة ما دون أن يفهم كل كلمة فيها[٤]، فهذا النموذج يركز على أن معنى القراءة يأتي إلى النص من خارجه، أي من داخل عقل القارئ.

وتشبه Nuttall Christine هذه الطريقة بنظرة نسر طائر يتفحص المشهد تحته بعناية لينقض على فريسته[٥].

وتكون **القراءة الموسعة** extensive reading مرتكزا أساسياً في القراءة التحليلية، في مقابل القراءة المكثفة في القراءة التركيبية. وتعني القراءة الموسعة قراءة كتب أكثر أو نصوص أطول بدون التركيز على التدريبات الصفية التي تقيس مهارات الاستيعاب[٦]،

1- David Nunan، p. 68.

2- Anderson، P. 71

3- Anderson، P70 و H. Douglas Brown، Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy، p.299

4- Anderson، P. 71

5- H. Douglas Brown،، p.299

6- Anderson، P72

وسيأتي توضيح ذلك أكثر[1].

النموذج الثالث: القراءة التفاعلية Interactive Models of Reading

ويُعنى بها التفاعل بين القراءة التركيبية من الخاص إلى العام، والقراءة التحليلية من العام إلى الخاص، فالقارئ الجيد لأي لغة هو القارئ الذي يدمج عناصر الأسلوبين معا، ومعظم القراء عادة يبدؤون القراءة بتوظيف استراتيجيات القراءة من العام إلى الخاص حيث تكون المعلومات المسبقة والثقافة العامة والتنبؤات عن النص حاضرة في ذهن القارئ وبها يكوّن فكرة عامة عما يريد قراءته، إلى أن تعرض له مشكلة في النص دقيقة فينتقل إلى القراءة من الخاص إلى العام ليتم فهم النص على وجهه ودقته، وهذا يحدث كثيراً عندما نقرأ بسرعة ثم نواجه بضعة كلمات جديدة وتراكيب لم نتعرض لها قبل، فنضطر إلى التريث والتمهل لتفكيك النص والجملة والتعرف على الكلمات الجديدة[2]، وبذلك ينشط النص معلوماتنا، وتنشط المعلوماتُ توقعاتنا وتنبؤاتنا عما في النص، حتى يحدث الفهم. ويكاد يتفق العلماء على أن القارئ الناجح هو من يستخدم الطريقتين معا[3].

ولذلك فإن القراءة التفاعلية تتضمن جوانب من القراءة المكثفة والقراءة الموسعة، ونحتاج أن نقدم للطلاب نصوصا قصيرة تهدف إلى تعليمهم المهارات والاستراتيجيات اللازمة لقراءة واضحة محددة. ثم لا بد من تشجيعهم كذلك على قراءة نصوص أطول بدون التركيز على تقييم مهاراتهم وفحصها[4].

ثالثا: ماذا يفيدنا هذا التقسيم في تدريس القراءة عملياً:

إن هذا التقسيم لأنماط القراءة إلى قراءة تركيبية من الخاص إلى العام وقراءة تحليلية من العام إلى الخاص وقراءة تفاعلية يمكن أن نستخلص منه قضايا كثيرة في تدريس القراءة عمليا، فمن ذلك:

١-يذكر بعض الباحثين أن الطريقة التحليلية في تعليم القراءة واللغة ترجع إلى المصريين حيث ذكر ابن خلدون أن المدرس المصري كان يدرب صبيانه على كتابة الكلمة برمتها دون الفصل بين حروفها وكان يمنع هؤلاء الصبية من أن يكتبوا حرفا حرفا. انظر: د. فتحي يونس، اتجاهات حديثة وقضايا أساسية في تعليم القراءة وبناء المنهج. ص ١٩٩.

2-David Nunan، p. 69.

3-Kirsten Brustad، reading fluently in Arabic. P. 342.

4-Anderson، P .72.

١. كيف يُختار النص المكثف والنص الموسع:

تحتاج السلاسل التعليمية الموجهة للناطقين بغير العربية عملا جادا في هذا الاتجاه، فجلها لا نكاد نجد فيها داخل الوحدة التعليمية أكثر من نص قرائي واحد، ونقع في حيرة هل هو نص مكثف أم اختاره مؤلفو الكتاب ليكون نصا موسعا؟ مما يعني أن أسس عملية الاختيار لم تكن واضحة تمام الوضوح، ولذا فإن عرض مواصفات النصين: المكثف والموسع بناء على ما تقرر من القراءة من الخاص إلى العام والقراءة من العام إلى الخاص= أمر هام لتتضح خارطة الطريق التي يجب أن يعمل عليها الأستاذ.

فمن أهم مواصفات النص المكثف:

-أن يكون مناسبا لمستوى الطالب بوضوح، ولا يتعرض الطالب فيه للجديد إلا لما يمكن له أن يتعامل معه، مثل: تراكيب جديدة لكنها سهلة الفهم، أو مفردات قليلة تفهم من خلال السياق.

-ترى «Brustad» أن النص المكثف يكون مصنوعًا -غالبا- في المستوى المبتدئ، ومعدلاً بالحذف فقط في المتوسط وأصليا في المتقدم١، وهو رأي وجيه قوي، لكني لا أوافق أن يكون معدلاً بالحذف فقط في المتوسط فإن الزيادة أيضا ممكنة في النصوص الأصلية ولا تخرجه عن ذلك، لا سيما أن النصوص الأصلية في كثير من الأحيان -إذا اخترناها مناسبة لمستوى الطالب ومثيرة للمعرفة عنده- قد لا تخدم الوظائف اللغوية وقد يكون الدخل اللغوي من حيث التراكيب الشائعة والمفردات الضرورية قليلاً، فلا بد في رأيي من إثراء النص بتراكيب وقوالب وتعبيرات هامة، ويكون ذلك بالإضافة والتعديل الطفيف بحيث لا يخرج النص عن أصليته. ويقال هذا أيضا في المتقدم.

-أن يخدم وظيفة لغوية في المستوى المناسب، فيركز على التعداد والحفظ للعبارات الشائعة في المبتدئ وعلى الخلق اللغوي والتعامل في مواقف اجتماعية بسيطة في المتوسط، وعلى السرد والمقارنة والتعليل والشرح والوصف وغيرها في المتقدم، وسيأتي تفصيل المهام في مواصفات النص الموسع.

أما مواصفات النص الموسع (التخميني):

١. أن يكون مناسبا للمستوى الذي يدرس فيه الطالب مع قليل من التحدي، فنص

Kirsten Brustad، reading fluently in Arabic. P. 346-1

مع قليل من التحدي يختلف كثيراً عن نص صادم، قد يحاول الطالب فيه كثيراً ولكنه يفشل في فهم كثير من أجزائه فيعود ذلك عليه بالشعور بالإحباط وضعف التقدم، وتقل دافعيته إلى تعلم اللغة.

٢. أن يكون قابلا للتخمين والحذف، بحيث يتمكن الطالب من فهم جزء كبير من الجملة أو الفقرة وتكون المفردات التي لا يعرفها قابلة للتخمين من السياق أو الجذر مع إمكانية حذف بعض المفردات وشبه الجمل غير الأساسية لفهم الفقرة.

٣. أن يكون نصاً ثابتاً بمعنى أنه قابل للتدريس في أزمنة وأماكن مختلفة، وليس وليد اللحظة السياسية أو الاجتماعية الراهنة، بحيث إذا انقضى عمر ذلك الخبر أو النص لم يبق للطلاب شوق إلى التعرف عليه وتحليله، وهذا كله إذا أراد الأستاذ إدراجه في المنهج الدراسي أما إذا كان يريد عرضه للطلاب في الدرس وقراءته قراءة عابرة فلا ضير في كونه غير ثابت، بل إن النص وليد اللحظة السياسية أو الاجتماعية قد يكون في غاية الإثارة لهم، لكنه لا يصلح للإدراج في السلسلة التعليمية.

٤. أن يكون أصلياً، ومن مصدر موثوق معترف به، كأن يأخذ النص من كتاب تراثي أو كتاب معاصر -غير مصنوع للطلبة غير الناطقين بالعربية-، أو من موقع إخباري أو تعليمي على الانترنت، ويكون ذلك الموقع معروفا مشهورًا، وهو بذلك يزيد من دافعية الطالب على تعلم اللغة فإن الطالب الذي درس ١٠٠ ساعة في العربية مثلا، ويقرأ مع الأستاذ نصاً تخمينياً أصلياً من كتاب تراثي: القرآن الكريم، الحديث الشريف، كتاب مشهور في التفسير، أو التاريخ .... أو يقرأ معه نصاً من موقع الجزيرة أو BBC أو غير ذلك من المواقع المشهورة فإن ثقة كبيرة يشعر بها الطالب في تطوره اللغوي تدفعه قدما إلى الإمام في التعلم والاهتمام.

٥. أن يكون جاذباً مثيراً لاهتمام الطالب وتساؤلاته ونقاشاته، فلا يختار الأستاذ نصًا في الإعلام عن استقبال الرئيس الفلاني للرئيس العلاني وبحث آفاق التعاون المشترك، إذ لن يثير هذا النص غالبا أي جاذبية للقراءة عند الطالب، لكنه إن اختار نصا فيه توضيح أكثر رؤساء دول العالم لباقة في التعامل مع الرؤساء الآخرين وأكثرهم خشونة، أو يهاجم فيه إحدى رؤساء دول العالم مجلس الأمن مثلا فإن الدافعية للطالب تكون أوضح وأقوى.

٦.أن يخدم مهمة ووظيفة لغوية مناسبة لمستوى الطالب، ولعل المهام اللغوية التي يقترحها المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية ACTFL من أفضل المهام الموجودة في المؤسسات التعليمية:

ففي المستوى المبتدئ: تكون المهام محدودة تتعلق بقراءة كلمات أساسية ومشتركة وعبارات محفوظة في عدد من النصوص ذات السياق الواضح، ويستطيع فهم لغة متوقعة كالتي توجد في جداول مواعيد القطارات وخرائط الطرق واللافتات الطرقية. والقدرة على استخلاص كمية محدودة من المعلومات من نصوص ذات مواضيع أو سياق مألوف مثل الفندق أو فاتورة بطاقة الائتمان أو خريطة الأحوال الجوية.

وفي المتوسط: يقرأ في موضوعات مألوفة تتعلق بالحياة اليومية، تتناول معلومات شخصية عن الذات والأسرة والمنزل والأنشطة اليومية والهوايات والأشياء المفضلة، بالإضافة إلى الحاجات الملموسة والاجتماعية كالطعام والتسوق والسفر والسكن، وتكون هذه النصوص غير معقدة ولها أنماط مألوفة في نقل المعنى. والنص في أدنى حالات الترابط ومنظم أساساً بصورة جمل منفردة تتكون أساساً من مفردات عالية الشيوع.

وفي المتقدم: فهم النصوص السردية والوصفية كالوصف المسهب للأشخاص والأماكن والأشياء، والسرد حول أحداث في الماضي والحاضر والمستقبل. وتعكس هذه النصوص القواعد القياسية المستخدمة في اللغة المكتوبة، دون أن تعكس الحالات الشاذة والقواعد المعقدة.

وفي المتميز: يستطيع فهم نصوص مطولة ذات طبيعة مهنية أو أكاديمية أو أدبية، وفهم نصوص من أنواع عديدة في مجال واسع من المواضيع المألوفة وغير المألوفة[1].

وكل هذا يعطينا صورة واضحة عن خارطة الطريق التي ينبغي أن تكون في السلسلة التعليمية التي بين أيدينا وأيدي الطلاب، فإنها إن خلت عن نص مكثف بهذه الشروط أو عن نص موسع كذلك فإن وظيفة الأستاذ أن يتدارك ذلك النقص ويملأه، لا سيما أن الباحثين في هذا المجال يقرون بندرة المناهج الجيدة التي تقدم وحدة دراسة كاملة مبنية على أسس معرفية ورؤية علمية واضحة، فيبقى المعول على جهد الأستاذ.

١-انظر:
https://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-proficiency-guidelines-2012

٢.بين الدقة والطلاقة في القراءة:

يرى David Nunan أن هدف النص المكثف هو الدقة في القراءة، وأن هدف النص الموسع هو الطلاقة فيها، وهذا في غاية الأهمية في تعليم القراءة، فإننا إن كنا نهتم كل الاهتمام بدقة الطالب وطلاقته في المحادثة فإن الاهتمام بدقته وطلاقته في القراءة من الأهمية بمكان[1].

ومن الواضح أن النص المكثف يركز على دقة الطالب في القراءة إذ ينتقل به من فهم المفردات الجديدة وحدها، ثم يدخل به في عالم النص ليحلله كلمة كلمة وتركيباً تركيبًا، حتى يصل إلى الفهم الكامل لجميع أجزاء النص، أما النص الموسع، فإننا نهدف فيه إلى سرعة القراءة وسرعة الاكتشاف والتخمين والفهم، والفهم يأتي من داخل عقل القارئ إلى النص، فلا ندخل في جميع التفاصيل كما سيأتي.

٣.تقديم المفردات الجديدة على نص القراءة وتأخيرها:

إن تدريس النص المكثف بطريقة تفاعلية تجمع بين الطريقة التركيبية والطريقة التحليلية مع نوع تركيز على التركيبية والانتقال من الخاص إلى العام يقتضي أن نقدم المفردات الجديدة قبل النص، بحيث يفهمها الطالب ويتعرض لها مرات كثيرة ويحاول إنتاجها، حتى إذا امتلكها استطاع الدخول إلى النص وفهمه دون الرجوع إلى القاموس لترجمة الجمل أو العبارات أو التراكيب ودون اللجوء إلى الأستاذ ليشرح له فقرة فقرة، لا سيما أننا علمنا أن النص المكثف مناسب تمام المناسبة للطالب وخاضع للمراجعة الدقيقة من الخبراء حتى لا يتعرض الطالب فيه إلى تركيب أو مفردات جديدة فوق مستواه لا يستطيع التعامل معها.

وبذلك التقديم للمفردات والتدريب عليها ثم الدخول في النص المناسب للطالب فإننا نقترب من المتعلم المستقل الذاتي، الذي قلما يحتاج الأستاذ ليشرح له كل شيء، فتكون وظيفة الأستاذ مسهلة ميسرة، لا مسيطرة متحكمة، وبذلك ينتقل من الخاص (وهو المفردة) إلى العام (وهو النص)، ويؤثر فهمه للخاص على فهمه للعام.

وبذلك أيضا نولي المفردات المكانة الحقيقة التي تستحقها في تعلم اللغة الجديدة، إذ

1- David Nunan، P.71

إن كثيرا من الباحثين يرون أن المفردات هي أضخم مكونات تعلم أي لغة وأصعبها خضوعا تحت السيطرة سواء كانت هذه اللغة أجنبية أو حتى اللغة الأم كما تقول أكسفورد[1].

لكن الطالب –في النص المكثف– إذا لم يتعرض للمفردات الجديدة في البداية – وهي عادة مفردات أساسية مفتاحية لفهم النص– فإنه يدخل النص وهو محتاج كل الحاجة للأستاذ وللقاموس، إذ هدف النص هنا الدقة لا الطلاقة، والتراكيب مصنوعة أو مختارة بعناية لتقدم له الجديد، وبذلك نبتعد عن المتعلم المستقل.

٤ .استثمار معارف القارئ السابقة قبل نص القراءة:

إذا كانت القراءة من العام إلى الخاص ترى أن القارئ يتفاعل مع النص من خلال إسقاط معارفه السابقة على النص فإن استثمار تلك المعارف وتحفيزها قبل الدخول في عملية القراءة يكون في غاية الأهمية في درس القراءة، وحتى لولم يكن الموضوع مألوفا عند الطالب فإن الأستاذ يمكن أن يبني شيئا من المعارف عند الطلاب قبل البدء بعملية القراءة مع التنبه إلى أن المعارف غير الصحيحة قد تؤدي إلى سلبيات كثيرة أثناء علمية القراءة.

٥ .–بناء قاعدة قوية من المفردات:

إن القراءة على هذا الترتيب في النص المكثف والنص الموسع تبني قاعدة كبيرة من المفردات المستعملة في سياقاتها دون أن يلجأ الطالب إلى القوائم ليحفظها، ذلك أن تقديم قوائم المفردات للطلاب خالية من سياقاتها مضر بتعلم الطالب للغة والتطور فيها، فالمفردة لا تقدم إلا مع سياقها، إلا في حالتين في رأينا:

الأولى: ما يمكن أن نسميه: المفردات البديلة، وهي المفردة التي يمكن أن تأتي بدلا من أختها في السياق نفسه ولا يتغير التركيب والفهم العام للجملة، مثل: أيام الأسبوع، الألوان، الأرقام، أنواع الطعام، وشبه ذلك.

فلو قدمنا كلمة (الأحد)، في سياق مثل: يزورني صديقي في البيت كل يوم أحد بعد

١–ربيكا أكسفورد، استراتيجيات تعلم اللغة،ترجمة وتعريب د. السيد محمد دعدور، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٩٦. ص ٤٥.

انتهاء المدرسة. لأمكننا أن نضع أي يوم من أيام الأسبوع دون أن يتأثر التركيب والفهم العام، والحال ذاته في الألوان وأسماء الأطعمة... فيمكن تقديم تلك المفردات البديلة في قوائم إذا تعرض الطالب لبعض سياقاتها قبل ذلك.

الثاني: أن تكون القوائم لمراجعة المفردات، لا لتأسيس الدراسة فيها، وهذا يحتاجه الطالب بكثرة بعد أن استقر فهمه للمفردة من سياقها.

وعلى أي حال فإن تدريس القراءة بهاتين الطريقتين -التحليلية والتركيبية- تفتح مجالا واسعا لإدخال عدد كبير من المفردات فيها.

٦ . أهمية العمل على زيادة معدل سرعة القراءة:

يرى Neil Anderson أن القارئ الطليق هو الذي يقرأ بسرعة ٢٠٠ كلمة في الدقيقة مع استيعاب ٧٠٪ على الأقل من النص، وهو ما ينبغي على الأستاذ العمل عليه كثيرا ليصل بالطالب إلى هذه المرحلة، وهي سرعة القراءة مع الفهم العام الذي يصل إلى أكثر من ثلثي النص، ولن يكون ذلك إلا بالجمع بين استراتيجيات القراءة المكثفة واستراتيجيات القراءة الموسعة والتخمينية[١].

٧.القراءة واستعمال القاموس:

أظهرت دراسات حديثة أن قراء اللغة الأجنبية الذين لا يستخدمون القاموس أو قوائم المفردات يفهمون النص ويستوعبونه بقدر ما يستطيع أولئك الذين لا يفعلون ذلك أو حتى أكثر منهم[٢]، فصار من الشائع أن استعمال القاموس داخل نص القراءة في القراءة الأولى والثانية غالبا ما لا يأتي بنتيجة إيجابية للطالب، والأساس أن يُعمل الطالب ذهنه وفكره ومعرفته في اكتشاف المفردات من السياق وبذلك تتطور لغته.

ولعل من أسوأ الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلاب الوقوف عند كل كلمة في النص ومراجعة القاموس دون الرجوع إلى التنبؤ والتخمين والمهارات العقلية.

١- Neil Anderson، P. 76، ويرى براون أنه لا داعي للقلق إذا كان الطلاب يقرؤون بين ٢٥٠ كلمة إلى ٣٠٠ كلمة في الدقيقة الواحدة. انظر: براون H. Douglas Brown،، p.308

Brustad. P.342-2

٨. بين القراءة الجهرية والقراءة الصامتة:

يذهب كثير من الباحثين الآن إلى تفضيل القراءة الصامتة على القراءة الجهرية، ذلك أن القراءة نشاط صامت أساساً، معتبرين أنه لا بد من التركيز على الطبيعة الصامتة لهذه المهارة لتجنب الوقوع في خطأ التركيز الزائد على القراءة الشفوية، لا سيما أن الهدف الأساسي من القراءة هو الفهم[١].

إلا أن القراءة الجهرية في المستويين المبتدئ والمتوسط في غاية الأهمية للتأكد من لفظ الطالب الصحيح للكلمة، فالقراءة الجهرية «تؤدي إلى تأصيل الارتباطات بين نطق الصوت ورمزه المكتوب، ولذلك يقال: إنه ينبغي أن تقتصر مرحلة القراءة الجهرية على المراحل الأولى فقط من تعلم اللغة»[٢].

أما في المستوى المتقدم فتقل حاجة الطالب للقراءة الجهرية أمام الأستاذ، فيمكن الاقتصار على بعض أجزاء النص، لا سيما المهم منها والمشكل.

لكنني مع هذا أفضل أن يحاول الأستاذ جهده ألا تكون القراءة الجهرية داخل الغرفة الصفية لا سيما مع سهولة توظيف التقنية الحديثة لجعل الطلاب يقرؤون جهرا عبر برامج المحادثة الصوتية خارج الغرفة الصفية ويرسلون ذلك للأستاذ الذي يصححه ويعيد إرساله لهم، وكذلك يرسل لهم القراءة الصحيحة، وكل هذا يوفر الوقت داخل القاعة التدريسية، ويطور قراءة كل طالب على حدة، وإن كان متعبا أكثر للأستاذ!

٩. أثر الدافعية والثقافة في تحسين القراءة:

إذا كانت القراءة التحليلية تعتمد كثيراً على المعرفة الخلفية للطالب عن النص وأن أكثر المعلومات تأتي من داخل عقل القارئ إلى النص وليس العكس، فإن الثقافة المعرفية السابقة للطالب في غاية الأهمية لتحسين القراءة في اللغة الثانية، فقد أثبتت الأبحاث أن حب القراءة والثقة بالنفس والثقافة الواسعة عوامل مؤثرة في تحسين القراءة ولا يقتصر الأمر على العوامل اللغوية[٣].

Neil Anderson، P. 69-1

٢-د. محمود الناقة، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: أسسه مداخله، طرق تدريسه، ص١٩٢

H. Douglas Brown، p.300-301-3

١٠. القراءة الحرة وأهميتها في تحسين القراءة:

يأتي هنا سؤال هام: هل تتطور القراءة إذا كانت في منهج تسلسلي واضح مع التنبه إلى استراتيجات القراءة الفعالة أم تتطور أكثر في بيئة حرة منفتحة يقرأ فيها الطالب ما يحب وما يريد؟ وبمعنى آخر، هل الاكتساب الواعي للغة أقوى من الاكتساب اللاواعي؟

ذهب كل من John Green و Rebecca Oxford إلى أن القراءة الحرة من أجل الاستمتاع وبدون الرجوع إلى معاني المفردات الجديدة مرتبط بزيادة الكفاءة اللغوية عموماً، ولذلك اقترحت كثير من الدراسات ضرورة أخذ البرامج بمواد القراءة الحرة مع الاهتمام بما يتعلمه الطالب في الدرس من مناهج واستراتيجيات[١].

وفي رأينا فإن تدريب الطالب على القراءة الموسعة- التخمينية- مفتاح هام للقراءة الحرة خارج الصف، وما زالت العربية تفتقر إلى كتب مناسبة للقراءة الحرة للطلاب مقسمة بحسب المستويات.

الفصل الثاني: الاستراتيجيات العملية في دروس القراءة:

أهمية الاستراتيجيات:

لعل من أهم واجبات مدرس العربية للناطقين بغيرها: تدريب الطالب على الاستراتيجيات حتى تتحول إلى مهارات راسخة عنده وبالتالي يكون متعلما ذاتيا مستقلا دون الحاجة الدائمة إلى معلم، فلن نجد المعلم طوال الوقت بجانب المتعلمين لكي يوجههم حين يستخدمون اللغة خارج الفصل[٢]. ومن أسوأ ما تركته لنا بعض الثقافات والأنظمة التربوية أن العديد من طلاب اللغة معتادون على نظام التلقين وسلبيون، ينتظر أحدهم أن يُخبر بما يجب أن يفعل دون أن يحرك فكره وعقله في الاستراتيجيات التي يمكن أن تتطور إلى مهارات عنده [٣].

H. Douglas Brown، p301-1

٢-ربيكا أكسفورد، ص ٢٣.

٣-أكسفودر، ص ٢٣.

الفرق بين الاستراتيجيات والمهارات:

هناك فرق مهم بين الاستراتيجيات والمهارات، فالاستراتيجيات أفعال واعية يقوم بها الطلاب للوصول إلى هدفهم من القراءة، بينما المهارة: استراتيجية أصبح الطالب يستخدمها تلقائيا ودون أن يلاحظ أنه يستخدمها، فالاستراتيجيات تنتقل -أثناء تعلم الطلاب بشكل واعٍ والتدرب عليها- من الوعي إلى اللاوعي وتتحول إلى مهارات.

فمثلاً: تخمين معنى كلمة جديدة من سياق النص يمكن اعتباره مهارة ويمكن اعتباره استراتيجية، فتدريب الطالب على تخمين كلمة جديدة من خلال السياق: استراتيجية، لأنه يعي ماذا يفعل، لكنه عندما يخمن المفردات الجديدة تلقائيا دون وعي لذلك العمل، فإن التخمين هنا مهارة، ولا بد أن ينتقل الطالب من حالة الاستخدام الواعي للاستراتيجية إلى ملكة الاستخدام اللاواعي للمهارة. فاستخدام المهارة لا يكون ضمن الوعي المباشر للقارئ[1].

أهمية التفكير باللغة الثانية:

لا يمكن فصل التفكير باللغة عن تعلم اللغة، والطالب الذي لا يستطيع التفكير باللغة الهدف لن يصل فيها أعلى من المستوى المتوسط، إذ تعلم اللغة في كثير من أجزائه عمليات عقلية عالية المستوى، ولذلك ينبغي علينا أثناء تدريس القراءة في فصول اللغة العربية للناطقين بغيرها أن ندربهم على طرق التفكير باللغة، فلا بد من استناد تعليمات القراءة على طرق جديدة للتفكير في النصوص وفي تعليم القراءة، فقد ظهرت دراسات كثيرة تؤكد أن الطلاب الذي يدركون الاستراتيجيات التي يقومون بها خلال القراءة يتعلمون وتتطور لغتهم بشكل أفضل من أولئك الذين لا يدركون العمليات العقلية والاستراتيجيات التي يقومون بها، لا سيما أن إدراكهم للاستراتيجيات يمكنهم من اختيار أنسبها لهم ومراقبة فهمهم لها.

ولعل من أفضل الطرق التي يمكن أن نجعل بها الطلاب أكثر تفهما للاستراتيجيات التي يستخدمونها هي تحدثهم بصوت عال عن الطريقة التي يفكرون بها أثناء عملية القراءة. فالقارئ عندما يسمع تقريراً شفوياً من قارئ آخر لنفس المادة ويتعرف على

Neil Anderson. P. 77-1

الكيفية التي وصل بها زميله إلى فهم المعنى فإن ذلك يوضح له الكثير ويساعده في توظيف تلك الاستراتيجيات. وقد جرب بعض الباحثين هذه الطريقة في دروس القراءة ليجعل الطلاب مدركين بشكل أوضح للاستراتيجيات التي يوظفونها أثناء القراءة، فجاءت التجربة بنتائج قوية مفيدة [١].

أولا: استراتيجيات عامة في نصوص القراءة:

يركز الباحثون على استراتيجيات عامة تصلح لأكثر أنواع النصوص، فمن ذلك:

١ .استراتيجية القراءة الشاملة السريعة SKIMMING :

يرى Douglas Brown أن استراتيجية القراءة السريعة الشاملة SKIMMING من الاستراتيجيات التي أثبتت فعاليتها في القراءة حتى عند الناطقين باللغة، والمرور السريع بالعين على النص بشكل عام (مثل المقالات البحثية، المقالات، الفصول) لاستخلاص المعنى العام مفيد للطالب حيث يمكنه من الفهم العام ويمكّنه كذلك من التنبؤ بالغرض أو الهدف من الفقرة، وهذا يؤثر في دفعهم للأمام عند البداية في القراءة التفصيلية.

ويرى Brown أن الأستاذ يمكنه تدريب طلابه على استخلاص المعنى من الفقرات عن طريق إعطائهم مثلا ٣٠ ثانية لينظروا خلالها إلى بضع صفحات من المحتوى ثم يغلقوا كتبهم ويخبروا أستاذهم ما الذي فهموه[٢].

٢ .استراتيجية القراءة المسحية SCANNING للبحث عن معلومة محددة:

الاستراتيجية الثانية من الفئة الأكثر أهمية هي المسح أو البحث السريع عن معلومة أو معلومات محددة في النص. فيمكن للأستاذ أن يطلب من الطالب أن يمر سريعا على النص باحثا عن أسماء معينة أو تواريخ محددة تفيده للتعرف على النص وتساعده في فهمه بعد ذلك، دون أن يقرأ النص كاملا[٣].

٣.رسم الخرائط الذهنية:

وهي رسم ما يحتويه النص من موضوعات ومفاهيم عبر دوائر ورسومات شجرية وأشكال معينة، بحيث يدرك القارئ فكرة النص من خلال تلك الرسومات، ويمكن

Neil Anderson. P. 76-1

H. Douglas Brown، p.308-2

H. Douglas Brown،، p.308-3

للأستاذ أن يقدم تلك الخريطة في مرحلة ما قبل القراءة، ثم يطلب دراستها ومناقشة الأفكار التي تحتويها، ثم يقوم بقراءة النص الذي اعتمدت عليه تلك الخريطة، ومطابقة ذلك مع الخريطة، أو عكس ذلك، بأن يطلب الأستاذ من الطلاب قراءة نص، وتحويل الأفكار الموجودة فيه إلى خريطة ذهنية أو جدول أو رسم بياني أو غير ذلك. ويمكن أن يسهل ذلك على بعض الطلاب الضعفاء بأن يملأ بعض أجزاء الخريطة ويطلب إكمال ذلك منهم فقط[1].

٤. التخمين:

«القراءة لعبة تخمين، ومن يستطيع التخمين أكثر ينجح في هذه اللعبة»[2]، مقولة أراها في غاية الصحة في وصف عملية القراءة، فإن القارئ العربي المثقف المتخصص قد لا يفهم بعض المفردات أو التراكيب أو الإشارات في بعض النصوص (خذ النصوص التراثية مثالا، وأشهرها القرآن الكريم) لكنه يفهم الفكرة من النص، ولا يحتاج إلى الرجوع إلى القاموس كلما وجد مفردة لا يعرفها، أو الرجوع إلى كتب النحو عندما يجد تركيبا غريبا، إنه يخمن المعنى وبذلك تستمر عملية القراءة وتستمر الفائدة منها، ومن هنا فقد ركز الباحثون في القراءة على «التخمين» تركيزا كثيرا، ذلك أن التخمين من أهم العلميات العقلية التي ينبغي للطالب أن يتدرب عليها في استراتيجيات القراءة، ودون ذلك فإن تفكيره باللغة –المهم لوصوله إلى مرحلة المتقدم– يكون بطيئا.

والتخمين في القراءة لا يكون للمفردات فقط، إنه عملية قراءة كاملة، فهو تخمين أيضا لبعض التراكيب الجديدة في الجملة أو بعض العلاقات النحوية كالعلاقة بين الصفة والموصوف، أو رجوع الضمائر في النصوص التراثية خاصة، وقد يكون تخمينا للسياق الثقافي الموجود في النص، أو تخمينا للمتحدث في النص، أو المخاطب فيه، أو تخمينا لسياق المشهد في القصة من خلال ألفاظ القصة، أو تخمينا للفكرة التالية والنتائج من خلال المقدمات، وغير ذلك.

والتخمين في المفردات يمكن أن يكون بطرق عديدة:

–التخمين من خلال الجذر والاشتقاق، وهو مهم لطالب العربية لشدة العلاقة بين الجذر والاشتقاقات منه في المعنى.

1- David Nunan، P.71

2- H. Douglas Brown، p.309

-التخمين من خلال السياق.

٥. استراتيجية SQ3R في قراءة النصوص:

وهي الاستراتيجية المثلى كما ترى Brustad، وفيها يقوم الطالب بخمس عمليات:

-Survey القراءة المسحية للحصول على أفكار عامة.

-Question تساؤلات يطرحها القارئ حول النص وماذا يمكن له أن يخلص منه.

-Reading القراءة وتتضمن البحث عن إجابات الأسئلة المطروحة.

-Recite الرواية، إعادة الإنتاج، وقد يكون كتابيا أو شفوياً.

-Review التقييم، وفيه يتم تقييم أهمية ما قرأ١.

٦. استراتيجية PQ4R:

وهي لا تختلف كثيرا على سابقتها إلا أن فيها ست عمليات:

-Previw: وفيها يلقي الطالب نظرة تمهيدية أولية بقراءة العنوان وأقسام النص وربط الصور المرافقة بالنص، وقراءة الفقرة الأولى والفقرة الأخيرة.

-Question: تساؤلات يطرحها القارئ حول النص وماذا يمكن له أن يخلص منه.

-Reading: القراءة وتتضمن البحث عن إجابات الأسئلة المطروحة.

-Reflect: وفيها يتأمل الطالب فيما قرأ ويفكر فيه مليا، فيربط أجزاء النص وفقراته محاولا البحث عن الفكرة أو الأفكار الأساسية.

-Recite: الرواية، إعادة الإنتاج، وقد يكون كتابيا أو شفويا.

-Review: التقييم، وفيه يتم تقييم أهمية ما قرأ [٢].

٧. عدد كبير من الاستراتيجيات مثل الاستراتيجيتين السابقتين: PSQ5R وتعني: (حدد الهدف، امسح، اسأل، اقرأ، أعد الإنتاج، لخص ودون، تأمل، قيم) أو SNIPS أو REAP وغيرها الكثير، ومن الكتب المفيدة التي ترجمت أكثر هذه الاستراتيجيات وجمعتها وفصلت فيها: كتاب الدكتور: محسن علي عطية، استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء[٣].

Brustad. P.347-1

٢-انظر تفصيل هذه الاستراتيجية عند الدكتور صالح نصيرات في كتابه: طرق تدريس العربية ص ١٣٧.

٣-محسن عطية، استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء، دار المناهج ٢٠١٦.

ثانيا: النص المكثف واستراتيجيات معالجته:

قد تقدم تعريف النص المكثف وأسس اختياره بحسب المستويات، وأن المفردات الجديدة تقدم قبل النص، وتعقبها تدريبات كثيرة وصولا إلى النص، وتكون قراءة النص في البيت واجبا على الطلاب، فلا يكون تعرضهم الأولي للنص خلال الساعة الدراسية، بحيث يستغرق التحضير للنص وقتا جيدا من الطالب يعمل فيه أدواته واستراتيجياته في فهمه وتفكيكه.

إن الاستراتيجية الفعالة في تدريس هذا النص وجل النصوص القرائية هي الطريقة التفاعلية التي تجمع بين الطريقتين التحليلية والتركيبية، مع نوع تركيزٍ على الطريقة التركيبية والانتقال من الخاص إلى العام أحيانا، ويمكن توضيحها بالشكل الآتي مع التطبيق على هذا النص:

استراتيجيات قبلية:

لعل من أهم ما يقوم به المدرس في الاستراتيجيات القبلية للنص القرائي المكثف أمران:

أولا: تحديد الهدف المطلوب من قراءة النص:

لا بد للأستاذ أن يبين للطلاب الهدف الأساسي الذي يريده من قراءتهم للنص، وهذا الهدف قد يكون متعلقا بالأدوات التحليلية للغة، أو متعلقا بمهمة النص ووظيفته أو متعلقا بالمناقشات المعرفية التي يثيرها هذا النص.

ولا بد للأستاذ أن يتأكد من وجود دخل لغوي واضح من النص الذي يدرسه، أعني أن يخدم النص مهمة لغوية معينة أو يستخدم سياقات وتراكيب لغوية مفيدة للطالب في المستوى الذي هو فيه، ذلك أن كثيرا من السلاسل التعليمية قد يرد النص فيها من غير ملاحظة للدخل اللغوي أو المهمة والوظيفة اللغوية بقدر الملاحظة للفكرة التي يريد الكاتب وصولها إلى الطلاب.

ثانيا: تقديم المفردات الجديدة والتدريبات عليها قبل النص:

وهذا من بابة الانتقال من الخاص إلى العام، فإن تقديم المفردات قبل النص القرائي والتركيز عليها خاص، والدخول في عالم النص عام.

وإذا تقدمت المفردات الجديدة الأساسية المنتقاة بعناية بالغة قبل النص مع تدريبات كثيرة عليها حتى يمتلك الطالب التعامل معها فإن تعامله مع النص المناسب لمستواه بعد ذلك يكون في غاية التفاعل والاستفادة، إذ لن يلجأ إلى طريقة الترجمة للجمل والتراكيب والمفردات، فإن المفردات واضحة والنص مناسب لمستواه، والتحدي فيه إنما يكون ببعض المفردات غير المفتاحية التي تحتاج إلى تخمين أو ببعض التراكيب التي يتعرض لها الطالب أول مرة لكنه يستطيع التعامل معها.

وإذا لم يكن كذلك ولم يتعرض الطالب إلى المفردات الجديدة الأساسية قبل النص وكان أول تعرض لها خلال القراءة الأولى وهي مفردات مفتاحية للنص فإن لجوءه إلى الترجمة أو إلى الغرق في الخاص داخل النص العام يكون كثيرا مما يضيع عليه فرصة الإنتاج اللغوي المطلوب منه على هذا المستوى فضلا عن طريقة القراءة العامة لا القراءة السطرية.

وهذا التمهيد يؤدي إلى اقتراب الطالب من كونه متعلما مستقلا لا يحتاج الأستاذ في داخل النص كثيرا.

ثالثا: التمهيد للدرس قبل الدخول فيه:

كما قدمنا فإن استثمار معارف الطالب السابقة مهم في تعليم اللغة الثانية حيث تتقاطع تلك الخلفية العلمية والثقافية والفكرية كثيرا مع ما يقرأ الطالب لأول مرة، ولعل من أوضح الأمثلة على ذلك أن غير المتخصص في الفيزياء إذا قرأ نصا عميقا في الفيزياء فإنه يفهم المفردات لكنه لا يخرج من ذلك بأي فكرة لأن ذلك النص لم يتقاطع مع أي خلفية علمية أو ثقافية أو فكرية عنده، بخلاف الفيزيائي الذي يقرأ ذلك النص وقد يطرب له طربا عاليا لوجود فكرة هامة له، وليس الموضوع هنا فهم المفردات فإن هذا حاصل وإنما فهم النص عموما.

ولذلك يكون نص الحياة اليومية في غاية السهولة للطلاب لوجود خلفية واضحة عنه، وكذلك لو كانت قصة حتى لو كانت خيالية فإن فكرة الأحداث التي تحصل في القصص ليست بعيدة عن فكر الطالب وخلفيته. وعلى هذا يكون الدرس ممتعا جدا لطالب عنده خلفية سياسية إذا قرأ نصا مثيرا عن السياسة مع كونه مملا جدا لطالب آخر

وعلى أي حال فإن استثارة المعارف السابقة لأي نص هام قبل الدخول إلى النص، ويمكن للأستاذ أن يمهد للنص بأنواع مختلفة كثيرة من التمهيد، ولعل أكثرها فعالية –

في تجربتنا- التمهيد الذي لا يشعر الطالب بأن الأستاذ يقصد به التمهيد، فيبدع الأستاذ طريقة من الأسئلة أو المناقشات التي تتجه شيئا فشيئا لتصل بالطالب فجأة إلى موضوع الدرس، فيدرك حكمة الأستاذ وذكاءه في التصرف.

ويمكن أن يكون التمهيد بطرق مختلفة:

-طرح أسئلة توجه أذهان الطلاب إلى الموضوع الهدف.

-ذكر موقف حقيقي حدث مع الأستاذ أو مع شخص يعرفه، يتحدث فيه الأستاذ قليلاً ويبدأ الطلاب بمناقشة الفكرة وشخوصها ومغزاها.

-عرض فيديو صامت، أو نص استماع.

-عرض صورة مناسبة لموضوع الدرس والتحدث عنها.

والأمر برمته راجع إلى ذكاء الأستاذ التدريسي، لكن على أي حال، فإننا نرى من الأخطاء الشائعة أن يبدأ الأستاذ الدرس بالدخول فيه مباشرة وقوله للطالب: اقرأ، دون أي نوع من أنواع التمهيد.

وفائدة هذا التمهيد تكمن في أكثر من أمر:

١ .استثارة المخزون اللغوي والمعرفي عن الموضوع عند الطالب.

٢ .البناء على المخزون اللغوي عند الطالب، فيكون مدركا لما يجب أن يقدم للطالب زيادة على ما عنده وما لا يجب، وقد يتفاجأ الأستاذ بحجم المفردات والأفكار التي يعرفها الطالب عن هذا الموضوع، ويرى أنه لا بد من خلق تحد أكبر له خلال الدرس والقراءة فيلجأ الأستاذ إلى أساليب أخرى.

٣.الإنتاج اللغوي الشفوي الذي يحققه الطلبة داخل الغرفة الصفية، وبه تكون ثقتهم بلغتهم أقوى، وتتحسن طلاقتهم ودافعيتهم إلى تعلم اللغة.

٤ .إيجاد نوع من العلاقة الودية بين الأستاذ والطالب، ففي كثير من هذه التمهيدات يتحدث الأستاذ والطلبة عن تجاربهم وقصصهم فتزداد العلاقة بينهم قوة وودا.

ثانيا: استراتيجيات داخل نص القراءة:

أولا: قراءة النص قراءة صحيحة من الأستاذ ومن الطلاب:

وهي القراءة النموذجية للأستاذ، ثم قراءة الطلاب، ويصحح الأستاذ خلالها أخطاء الطلاب القرائية بحسب مستوياتهم، فيركز على الحركات الطويلة والقصيرة في المستوى

الأول كثيرا دون التركيز على الإعراب وسرعة القراءة بخلاف المستوى المتقدم، الذي يجب فيه التركيز على الإعراب وسرعة القراءة على سبيل المثال، والأمر هنا أيضا عائد إلى ملاحظة الأستاذ لحجم أخطاء الطلاب فيقدم الأولى فالأولى.

والأفضل في رأيي أن لا تكون القراءة داخل الدرس، بل يستخدم الأستاذ أي وسائل تقنية تعليمية يستطيع بها تسجيل الدرس وإرساله للطلاب خارج الدرس وهم أيضا يرسلون له طريقة قراءتهم، وهو يصحح، حتى يكون تركيز الدرس على الفهم والاستراتيجيات، والقراءة الجهرية تأخذ وقتا طويلا من الدرس وفائدتها لا تعود على كل طالب، إلا إن شعر الأستاذ بحاجة الطلاب إلى ذلك، لا سيما في المستويين المبتدئ والمتوسط، كما قدمت.

ثانيا: معالجة الطلاب للنص على شكل مجموعات:

فيقسم الأستاذ الطلبة إلى مجموعات -يختار تقسيمها بعناية مراعاة للفروق الفردية بينهم- ويكون السؤال الرئيسي فيها: أخبر زميلك بأفكار هذا النص الذي قرأته في البيت. ويتركهم لمدة دقائق متجولا بينهم وهم يتحدثون بالعربية يسمع فيها الطلاب وهم يناقشون ويحللون ويخطئون، ويكون تدخله عند الأخطاء المهمة والضرورية.

وهدف هذا تدريب الطلبة على التعليم التعاوني واستثمار وقت الدرس لجميع الطلاب، وكسر الرتابة والملل، ورفع كفاءة الطالب الذي لم يلحق زملاءه، وكسر حاجز الخجل عنده، فإن الأستاذ إذا توجه إليه بالسؤال مباشرة فقد يتلكأ أو يغلبه الخجل أمام زملائه، وتحدثه مع زميله قبل ذلك كله مساعد له على الطلاقة والإنتاج.

ثالثا: تحليل النص بالطريقة التحليلية والانتقال من العام إلى الخاص:

ونعني بذلك أن الأستاذ يبدأ بتحليل النص مع طلبته بمعالجة الفكرة العامة للنص، ثم ينتقل إلى معالجة الأفكار الرئيسة في كل فقرة ثم ينتقل إلى معالجة الأفكار الجزئية التفصيلية فيها.

وهنا قضية هامة: ذلك أننا ندعي أن تدريس النص المكثف يكون بالطريقة التفاعلية مع نوعِ تركيزٍ على طريقة الخاص قبل العام، وهذا يكون بتقديم المفردات قبل النص والتدريب عليها، لكنه لا يكون عند معالجة نص القراءة داخل الغرفة التدريسية مع

الأستاذ، فتلك من وظائف الطالب بمساعدة الأستاذ، وهنا يكون الطالب قد قرأ النص في بيته وفهمه وجاء أما الأستاذ والزملاء ليعالجه، ويتأكد من فهمه.

وعلى أي حال فتوضيح الاستراتيجية يكون بحسب المراحل الآتية:

المرحلة الأولى: معالجة الفكرة العامة، بحيث تكون أسئلة الأستاذ عامة جدا، مثل: ماذا فهمتم من النص؟ عن ماذا يتحدث النص؟ ويصبر ليستمع إلى إجابات الطلبة، ويحاول أن لا يتدخل فيها وأن لا يدخل في التفصيلات، فإذا انتهى طالب من عرض ما فهم من النص يكون سؤال الأستاذ في غاية الاختصار ليفتح المجال للطلبة ولئلا يكون الدرس مركزيا فيقول: من يضيف؟ من فهم أفكارا أخرى؟ ... ويركز انتباهه على الأفكار التي لم تطرح من قبل الطلاب، ليدقق بعد ذلك عند القراءة التفصيلية على تحليلها، وإذا كانت تلك الأفكار التي لم يذكرها الطلبة كثيرة فليقف أساسا عند النص القرائي المدروس، هل كان مناسبا أصلا لمستوى الطلاب أم لا.

وهدف هذه المرحلة:

- زيادة الطلاقة والإنتاج اللغوي للطلبة.

-معرفة درجة تطور الطالب في القراءة، إذ إن قدرته على التعبير عن تلك الأفكار العامة دال من جهة ما على حسن فهمه للنص الدال على تطوره اللغوي وقيامه بواجباته الدراسية.

-زيادة التفاعل وتلاقح الأفكار والآراء.

- معرفة مواطن القوة في قراءة الطلبة ومواطن الضعف بحيث يركز الأستاذ بعد ذلك على ما لم يستطيعوا إنتاجه بشكل واضح.

المرحلة الثانية: معالجة الأفكار الرئيسية في كل فقرة:

بحيث ينتقل الأستاذ من مرحلة الأفكار العامة عن النص إلى مرحلة الأفكار في كل فقرة، فبعد أن يطلب من أحد الطلبة قراءة الفقرة الهدف يسأل: ماذا فهمتم من هذه الفقرة؟ وينتظر إجاباتهم ولو تأخروا، ويستمر الأستاذ في طلب إضافة الأفكار من الفقرة حتى يتأكد من إنتاج الطلاب لها كاملة، وإذا لم ينتج الطلاب شيئا منها فلا بد للأستاذ أن يتوقف عنده كثيرا في المرحلة الثالثة، مفصلا له وموضحا فإن عدم إنتاج الطلاب لتلك الفكرة الجزئية مشير إلى صعوبة فهمهم لها.

المرحلة الثالثة: المعالجة التفصيلية للفقرة:

ويتدخل الأستاذ أكثر في هذا المرحلة، فإنه في المرحلتين السابقتين لم يزد على توجيه الأفكار والسؤال العام، وهنا يطلب من بعض الطلبة قراءة النص جملة جملة، ويقف عند كل موضع يرى ضرورة الوقوف عليه، ويمكن أن يكون هذا الموضوع:

-مفردة هامة، سواء أكانت جديدة أم لا، ويقف عندها مستثيرا لأذهان الطلبة: من حيث ترادفها أو عكسها أو اشتقاقها، مثل: جاء= أتى، ذهب # جاء، مقولة جذرها: ق و ل.

أو يقف عندها من حيث: عائلتها اللغوية. مثل عائلة مفردات الحب: العشق، الغرام، الهيام،....

أو يقف عندها من حيث: متلازماتها اللفظية، مثل: أصدر بيانا، كتابا، إعلانا ...، نجاح باهر، فشل ذريع...

أو تاريخ تطورها، وتاريخ دلالاتها... مثل الفعل: حرّض، بين النص القرآني، والنصوص المعاصرة.

وكل هذا بحسب المستوى الذي يدرسه الطالب، فالمرادف والعكس والاشتقاق يصلح في أكثر المستويات، بخلاف المتلازمات فأكثرها لما بعد المبتدئ، وكذلك تاريخ التطور للمفردة وتاريخ دلالاتها، قد لا يصلح إلا للمتقدم.

-تركيب هام: وقد يكون الطالب قد تعرض لهذا التركيب من قبل، أو يكون قادرا على التعامل معه وإن لم يتعرض له، فيقف الأستاذ عنده موضحا شارحا، مثل: ولو كنت أعلم أنك تحبني لما فعلت معك ما فعلت.

-جملة صعبة: لا سيما إن لم يكن رجوع الضمائر واضحا أو كانت كثافتها اللغوية كبيرة.، قال الطالب لصديقه: إنك أخبرتني أن هذا القميص جيد وأن صديقك يحتاجه ولذلك اشتريته له. فيقف الأستاذ عند هذه الضمائر ورجوعها كثيرا ويحللها ضميرا ضميرا.

-قاعدة نحوية أو صرفية ضرورية لفهم الطالب للنص، ويستثمر كثير من الأساتذة الفصل الطويل بين الفعل والمفعول به في بعض الجمل للوقوف على فهم الطلاب لها مثل: أثارت تصريحات للرئيس أثناء مؤتمر الصداقة والسلام قال فيها إن المساواة بين الجنسين تتعارض مع الطبيعة جدلا في البلاد وخارجها.

فيقف الأستاذ طويلا -في المستوى المتوسط الأعلى مثلا- هنا عند إعراب جدلا، وغالبا ما لا يدرك الطلاب ذلك من أول وهلة.

وهنا قد يحدث كثيرا أن يسأل بعض الطلاب عن بعض معاني المفردات غير المفهومة، ومن الضروري في هذه الحالة أن لا يتبرع الأستاذ بالجواب مباشرة لا سيما إن كان الجواب هو ترجمة المفردة فورًا، فإن في ذلك تدميرا للاستراتيجيات الصحيحة لطريقة القراءة، ويمكنه في هذه الحالة سلوك أكثر من طريق:

١. أن يستثير تفكير الطالب في معرفة معنى المفردة من حيث سياقها، ولولم يحصل على ذلك المعنى بدقة. أو من حيث النظر في جذر المفردة ومحاولة استكشاف العلاقة بين الجذر والمعنى المراد في النص.

٢. فإن لم يستطع الطالب فلا بد من اللجوء إلى زملائه في الدرس لتحقيق أكبر قدر ممكن من عدم المركزية للأستاذ في الدرس، فإن بعض الطلاب قد يدركون ذلك المعنى دون تدخل من الأستاذ.

٣. فإن لم يجد من يجيب فإنه يلجأ إلى شرح المفردة بطريق شرح المفردات الموضحة في فصل المفردات وآخرها الشرح بطريق الترجمة.

وفائدة هذه المرحلة: زيادة الدقة في فهم كل تفصيل وتركيب في النص، بحيث يتعود الطالب على قراءة النصوص بدقة وفهم عميق.

ثالثا: استراتيجيات بعد نص القراءة:

أولا: التغذية الراجعة للنص:

ويمكن هنا أن يتأكد الأستاذ من فهم الطلاب للنص المقروء فهما كاملا بعدة طرق لعل أشهرها في السلاسل التعليمية: التدريبات التي تتبع النص، فيطلب الأستاذ من الطلاب الإجابة عليها أو يخترع هو من جهته تدريبات ووسائل ليتأكد بها من فهم الطلاب للنص.

ثانيا: إعادة إنتاج النص بطريقة إبداعية:

وأعني به أن الأستاذ يجب أن لا يكتفي بالتدريبات اللاحقة للنص، وأن يحاول الطلب من الطلاب إعادة إنتاج النص بطريقة ممتعة مفيدة هادفة، وأعني بإعادة الإنتاج أن يفكر الأستاذ طويلا كيف يمكن أن يكلف الطلبة بواجب يستطيعون به استثمار

المفردات الجديدة والتراكيب وموضوع النص ومهمته في تدريب خارجي، فإن كان النص وصفا لحياة طالب يومية، يطلب الأستاذ من الطلبة أن يكتب عن يوم شخص غير عادي، ويطلق العنان لتفكير الطالب، فقد يختار الطالب مفكرا مشهورا، أو مدير شركة عالمية أو رئيس دولة عظمى، أو رجلا أعمى أو رجلا أصم.... ويأتي كل طالب بشخصيته إلى الدرس في اليوم التالي وهو جاهز للحديث عن ذلك باستخدام كثير من المفردات والتراكيب التي درسها في النص المقروء، وتبدأ المنافسة الجميلة بين الطلاب في أكثر الشخصيات لفتا للانتباه.

ويمكن للأستاذ أن يطلب من الطلبة أن يصفوا يوما في حياتهم، لكن لا بد –والحالة هذه– من خلق فكرة إبداعية لذلك الوصف، وإلا فإنه مثل هذا السؤال في الغالب يكون مملا قاتلا لفكرة الإبداع عند الطالب. وإذا كان النص المقروء فيه قصة تظهر ظالما ومظلوما، وتنتهي القصة بانتصار المظلوم مثلا، فليطلب الأستاذ من الطالب إعادة إنتاج القصة ذاتها ولكن بحيث يظهر الظالم وكأنه محق في ظلمه، وأن انتصار المظلوم كان ظلما له! وهدف هذا أن الطالب لا بد من استثمار المفردات والتراكيب الجديدة التي يتعلمها مع استثمار الموضوع والمهمة التي في النص القرائي، ومثل هذا التدريب في غاية المتعة للطلاب وغاية الفائدة.

ثالثا: توسيع المهمة اللغوية:

وأعني بذلك أن الأساس في كل نص مقدم للطالب أن يحمل مهمة لغوية يستثمرها الطالب بعد ذلك لينطلق من ضيق النص إلى عالم المهمة، فقد تكون مهمة النص في المستوى المبتدئ: الاتجاهات... فيستثمر الأستاذ هذه المهمة بتدريبات كثيرة خارجة عن سياق النص وحده.

رابعا: التركيز على قاعدة نحوية أو صرفية أو قضايا معجمية من داخل النص:

يركز الأستاذ في هذه المرحلة على قاعدة واضحة من خلال النص، مثل المبني للمجهول، الاسم الموصول، الشرط وجوابه، فيصنع عليها تدريبات ونشاطات بحيث يتأكد من امتلاك الطالب لها، وكذلك يمكن أن يركز على قاعدة صرفية لا سيما في أوزان الأفعال، أو يركز على قضية معجمية المتلازمات اللفظية أو التعبيرات الإصطلاحية.

ثانيا: النص الموسع (التخميني) واستراتيجيات تدريسه:

أعني بالنص التخميني ذلك النص الأصلي المناسب لمستوى الطلاب، القابل لتخمين بعض المفردات فيه، وعادة ما تكون معالجة هذا النص داخل الغرفة الدرسية أمام الأستاذ لتدريبهم على استراتيجيات القراءة الصحيحة.

وهدف هذه القراءة مختلف من هدف القراءة المكثفة، إذ تركز تلك القراءة على المدخل اللغوي من حيث التراكيب والمفردات الجديدة، وإرجاع الضمائر، وفهم التفاصيل، فهدفها في المحصلة القراءة الدقيقة لا القراءة الطليقة، أما في نص القراءة التخميني فإن الهدف هو القراءة الطليقة، فهي قراءة لا تركز على تعليم المفردات الجديدة، بل تركز على تعليم الاستراتيجيات في قراءة النص الأصلي، وتهتم بالتعرف على المفردات.

وهي القراءة من أعلى إلى أسفل أو من العام إلى الخاص أو القراءة التحليلية.

وتأتي أهمية هذه القراءة التخمينية في عدة أمور:

١. تعلم الطالب استراتيجيات القراءة الصحيحة، وتقترب بالطالب من أن يكون متعلما مستقلا.

٢. يتعرف فيها الطالب على تراكيب ومفردات لم يعرفها من قبل ولكنه يستطيع التعامل معها.

٣. فيها تحد واضح للطالب بحيث تتطور لغته ليكون مستعدا للانتقال من مستواه إلى المستوى الأعلى منه.

٤. فيها تقييم لمستوى الطالب أمام أستاذه مباشرة، ففي كل نص تخميني تقييم واضح لمستوى تفاعل الطلاب مع النص، الأمر الذي يقود الأستاذ إلى إدراك الفروق الفردية في اللغة بين طلابه.

٥. فيها تدريب للطالب على القراءة دون قاموس، فقد أثبتت الأبحاث أن الطلاب الذين لا يستخدمون القاموس يفهمون أحيانا أكثر من الطلاب الذين يستخدمون القاموس، بسبب التخمين من السياق، كما تقدم.

٦. إضافة المتعة والإثارة في الدرس، بتغيير النمط المعتاد في التدريس.

استراتيجية تدريس النص التخميني (الموسع):

أولا: التمهيد وتوجيه البوصلة:

وهو في غاية الأهمية قبل البدء بالنص التخميني لأن فكرة النص التخميني فيها الانتقال من العام إلى الخاص فهو نص تحليلي، لا بد فيه من استثارة المعارف السابقة كما قدمت قبل قليل.

ثانيا: استدعاء المفردات التي قد تتعلق بموضوع الدرس أو هي فيه وكتابتها على السبورة من خلال توجيه أسئلة للطلاب وصناعة نشاطات.

ثالثا: طلب قراءة عنوان النص فقط من الطلاب، ثم تقسيمهم إلى مجموعات وطلب توقعات منهم حول مضمون النص، بحيث تبني كل مجموعة قصة أو فكرة واضحة عما يتوقع في النص من خلال عنوان، ثم تناقش هذه الأفكار كلها.

رابعا: قراءة سريعة كاشفة لما في النص من أفكار عامة. ثم عرض الأفكار ومناقشتها.

خامسا: قراءة فقرة فقرة، ومناقشة الأفكار العامة فيها، دون الخوض في تفاصيل المفردات.

سادسا: قراءة الفقرة بالتفصيل مع التركيز على بعض المفردات للتخمين وبعضها للحذف حتى يتدرب الطالب على فهم الفكرة الرئيسة دون الرجوع إلى القاموس ودون فهم كل كلمة كلمة.

سابعا: تحدث الطلبة عن استراتيجياتهم في اكتشاف المفردات وتخمينها وحذفها بحيث يصلون إلى الفكرة الرئيسة.

ثامنا: استثمار النص بمناقشة أفكاره وإعادة إنتاجه.

الفصل الثالث: النماذج التطبيقية :

أقف في التطبيق هنا على مثال للنص المكثف، وعلى مثال آخر للنص التخميني.

أولا: نموذج النص المكثف:

هذا النموذج مأخوذ من كتاب د. خالد أبو عمشة: تواصل، ص ١٠١، وهو مناسب للطلاب في نهاية المستوى المبتدئ بحسب معايير ACTFL.

يوم في حياة فادي

أنا اسمي فادي، أستيقظ من النّوم يوميّاً السّاعة السابعة إلاّ ربعاً، وأبدأ رحلة الاستعداد ليوم عمل جديد. آخذ حماماً دافئاً، وألبس ملابسي، وأتناول فطوراً خفيفاً مع زوجتي وبنتي وأمّي.

أغادر البيت الساعة السابعة والثّلث، تأخذ الطريق إلى عملي أربعين دقيقة، وأستمع خلال الطريق إلى الأخبار وبعض الموسيقى.

أصل إلى مكتبي، وأستعدّ لدروسي. عندي كلّ يوم ثلاثة دروس، واحد للمستوى المتوسط، والآخرَين للمستوى المتقدّم، أحبّ عملي كثيراً. بعد الانتهاء مِن التدريس أقرأ واجبات طلابي **وأصحّحها** لهم. أتناول غداءً خفيفاً مع زملائي في العمل.

أعود إلى البيت في السّاعة الرّابعة، ألعب مع بنتي قليلاً وأتحدث مع أمي وزوجتي، ونشاهد التلفاز قليلاً خاصة خلال تناول العشاء. أحبّ الذهاب إلى النّوم مبكرّاً.

يمكن تدريس هذا النص بحسب الرؤية المقدمة في الاستراتيجيات على الآتي:

استراتيجيات قبلية:

أولا: تحديد الهدف المطلوب من قراءة النص:

وفي نصنا هذا فإن المهمة اللغوية واضحة: وهي وصف الحياة اليومية، والدخل اللغوي واضح و هو استخدام الفعل المضارع في وصف الحياة اليومية مع الضمير أنا خاصة، ومع الضمائر المختلفة، وقد يستثمر الأستاذ مناقشة خفيفة حول هذا النص في هل هذه الحياة مملة أم لا؟

ثانيا: تقديم المفردات:

لا بد في رؤيتنا من تقديم المفردات على النص المكثف، ودونه فإن الطالب لا يحسن التعامل مع النص على ما نروم، وقد فصلت ذلك في الاستراتيجيات. ولأمثل على ذلك من نصنا التطبيقي فإن الطالب إذا لم يكن قد تعرض للمفردات الآتية: (أستيقظ، أستعد، استعداد، أغادر، الانتهاء، أعود، نشاهد) يصعب عليه أن يتعامل مع النص بسهولة لا سيما أنه في المستوى المبتدئ فهو بالكاد يعرف نظام الجملة العربية، فإذا تعرض لهذه المفردات أول مرة في النص فإنه يلجأ إلى القاموس ليفهمها ويفهم النص، فيضيع الطالب بين الترجمة والتفاصيل التي تحول بينه وبين القراءة العامة التي يجب أن يتعود عليها الطالب وينتج اللغة وفقها.

ثالثا: التمهيد:

وفي نصنا التطبيقي يمكن كل ما ذكر: فيمكن طرح أسئلة على الطلاب: ماذا تفعل كل يوم في الصباح؟ وآخر: ماذا تفعل في المساء قبل النوم؟ ...

أو يذكر لهم الأستاذ ماذا يفعل هو، أو شخص مشهور يعرفه، ويتحدث مع الطلاب عنه.

أو يعرض لهم فيديو صامت عن حياة شخص معروف.

أو يعرض جملة من الصور تتحدث عن الأفعال اليومية والطلاب يتحدثون عن ذلك.

استراتيجيات داخل نص القراءة:

أولا: قراءة النص قراءة صحيحة من الأستاذ ومن الطلاب:

والأساس في المناهج المعدة بشكل جيد أن يكون هذا النص مسموعا كذلك للطلاب، فيطلب الأستاذ من الطلاب قراءته في البيت والاستماع له بشكل جيد، وإن لم يكن مسموعا، فيتكرم الأستاذ بقراءته بصوته أو بصوت غيره –وهو أفضل- ويرسله إلى الطلاب باستخدام تقنية معروفة في الوقت الحاضر (مثل الواتساب) ويطلب من الطلاب قراءة الدرس بمفرده مرات عديدة، ثم إرسال مقطع واحد من الدرس إلى الأستاذ يوضح تقدمه في القراءة، والأستاذ بدوره يسمع ويعالج ويرسل مرة ثانية إليهم.

وتتركز المعالجة هنا على النطق الصحيح للكلمات وسرعة القراءة نسبيا، دون التعرض لحركات أواخر الكلمات والتركيز عليها، فإن الهدف من القراءة هنا أن يفهم السامع النص عموماً، وهذا يتحقق بالنطق الصحيح.

ثانيا: معالجة الطلاب للنص على شكل مجموعات:

يقسم الأستاذ الطلاب إلى مجموعات ويكون سؤالهم الأساسي لهم: تحدث مع مجموعتك، ماذا فهمتهم عن حياة فادي؟ ويتجول الأستاذ بينهم مقيما لبعض الجمل مصححا لبعض الأخطاء مساعدا لبعض الطلاب على الفهم.

ثالثا: تحليل النص بالطريقة التحليلية والانتقال من العام إلى الخاص:

المرحلة الأولى: معالجة الفكرة العامة:

والسؤال هنا عن النص يكون: ماذا فهمتم من النص؟ ويتوقع حينها من الطلاب -بعد المحادثة في مجموعات- أن يتحدثوا عن فادي وعن حياته اليومية عموما، ويكون سؤاله بعد ذلك للطلاب: من يضيف؟ من يزيد؟ من فهم أكثر أيضا؟، والطلاب يتحدثون.

المرحلة الثانية: معالجة الأفكار الرئيسية في كل فقرة:

يطلب الأستاذ من أحد الطلاب قراءة الفقرة الأولى، ويكون سؤاله بعد ذلك: ماذا فهمتم من هذه الفقرة؟ ماذا يفعل فادي في الصباح؟ وينتظر أجوبتهم التفصيلية.

المرحلة الثالثة: المعالجة التفصيلية للفقرة:

هنا يبدأ الأستاذ بالمعالجة التفصيلية للفقرة ليتأكد من فهم الطلاب لها بشكل دقيق، فيقف عند مفردة أستيقظ مثلا طالبا من الطلاب مضادّها من المفردات، أو مرادفها، ويقف عند الساعة قليلا، ليبين معنى الربع، ويقف عند تركيب: رحلة الاستعداد ليوم عمل جديد، ويقف عند كلمة دافئ وكلمة الفطور الخفيف. و ... و...

استراتيجيات بعد نص القراءة:

أولا: التغذية الراجعة للنص:

وفيها يتم تقديم بعض التدريبات حول النص تظهر فهم الطالب له: رتب الجمل الآتية لتظهر حياة فادي صحيحة، ما الأشياء التي لا يفعلها فادي من القائمة الآتية: ....

ثانيا: إعادة إنتاج النص بطريقة إبداعية:

ويمكن في نصنا هذا أن يكون بالطريق المعروف: تحدث عن يوم في حياتك، أو عن يوم في حياة صديقك، ويلاحظ الأستاذ استخدام الطالب للمفردات الجديدة في السياق المناسب.

وقد يكون بأن يسأل الأستاذ: تحدث عن يوم في حياة شخص مشهور تحبه، أو تحدث عن يوم ليس مناسبا لك أبدا...

ثالثا: توسيع المهمة في النص:

وهنا يذهب الأستاذ إلى موضوع وصف الحياة اليومية عموما دون الاعتماد على مفردات النص فقط، فيكثر من التدريبات والنشاطات حول الحياة اليومية والأفعال التي يحتاجها الطالب لذلك الوصف، وما يحتاجه من تقسيم الأوقات وترتيب الأزمان.

رابعا: استثمار القواعد النحوية والصرفية والقضايا المعجمية:

وهنا يركز الأستاذ على الفعل المضارع وتصريفاته، ويضع تدريبات لذلك، مثل ترتيب الجملة، تصريف الفعل مع الضمائر، إعادة صياغة الفقرات كاملة مع ضمير: أنا، نحن... وقد يركز الأستاذ أيضا على الفعل (أصل) وماضيه (وصل) ويذكر أمثلة لذلك وتدريبات عليه.

ثانيا: نموذج تدريس النص التخميني (الموسع):

كما ذكر سابقا فإن النص التخميني نص أصلي يهدف إلى الطلاقة في القراءة أكثر من الدقة التي يركز عليها النص المكثف، فنموذج النص التخميني الذي أدرسه أخذته من موقع الجزيرة نت، ولم أتصرف فيه بأي تعديل إلا بحذف فقرة واحدة من فقراته، وإن كنت أرجو من الأستاذ إن أراد أن يقدمه للطلاب أن يطبعه كما هو بأصليته لزيادة ثقة الطالب بما يقرأ وبمستواه اللغوي.

هذا النص مقدم للطلاب في المتوسط الأعلى، وقد ينزل قليلا.

http//:www.aljazeera.net/news/cultureandart/2016/4/7/تزوجت-بدويًا-قصة-عشق-في-بادية-الأردن،

تزوجت بدوياً، قصة عشق في بادية الأردن

بدأت قصة غيلدرملسين عام ١٩٧٨ عندما جاءت كسائحة لزيارة مدينة البتراء برفقة صديقتها الأسترالية إليزابيث، وجمعتها آنذاك قصة حب بمضيفها «البدوي» الأردني محمد عبد الله الذي كان يعيش في «كهف»، تحوّل فيما بعد إلى بيت الزوجية الذي جمع بينهما.

وتروي غيلدرملسين أنه بعد وفاة زوجها محمد عام ٢٠٠٢، قررت في العام الذي يليه أن تجمع قصتها في كتاب "يذكر أصالة الحياة البدوية وتفاصيلها"، وقالت إن «زواجي ببدوي وأبنائي سلوى ورامي ومروان كانوا حافزاً كبيراً دفعني إلى تأليف كتابي»

وتضيف "مضى على وجودي في الأردن ٣٨ عاماً، وقد عشت مع محمد إلى العام ١٩٨٥ في كهف، قبل أن تنقلنا الحكومة الأردنية إلى قرية أم صيحون. وقد ذكرت في كتابي كيف كانت حياة بدو البتراء قبل أن يتوفر لهم الماء والكهرباء وتمتعهم بالحياة العادية الطبيعية».

وعند سؤالها عن حافز الكتابة لقصتها، قالت غيلدرملسين ضاحكة "سنوات كثيرة من الحوافز.. محمد كان شابا رائعًا وقد تزوجنا ولدينا ثلاثة أبناء، وقد عشت في كهف، وكان لا بد من كتابة القصة».

وأضافت أن "الناس هنا رحبوا بي، والأردنيون شعب طيب، وقد تكون الصورة مختلفة من بعيد، لكنك عندما تعيش معهم تدرك ما أقوله، ومن السهل أن تكون صديقاً لهم».

وعن ردة فعل أهلها بعد زواجها بمحمد، بينت غيلدرملسين «هذا سؤال مهم، فقد كان بالتأكيد مرفوضا بالنسبة لهم، ولكنها حياتي وكنت قد تزوجت بالفعل، ولكنني زرتهم عدة مرات بعد زواجي بمحمد، وقد جاء والداي إلى هنا مرات كثيرة».

وأكدت "كنت محظوظة عندما بدأت بنشر كتابي في لندن عام ٢٠٠٦، وطبعته ٢١ مرة، وقد طبعته إلى الآن بـ١٤ لغة، وتمت ترجمة كتابي إلى اللغة التركية أيضا قبل أربع سنوات. ويوميا يأتي السياح إلى هنا كي يحصلوا على نسخة من الكتاب موقعة مني».

ويمكن معالجة هذا النص كما قدمنا قبل:

أولا: التمهيد وتوجيه البوصلة:

ويكون هذا قبل عرض النص على الطلاب، ويمكن أن يكون بأكثر من طريق:

-توجيه أسئلة عن الزواج غير التقليدي وصولا إلى زواج بين بنت غربية وشخص بدوي.

-عرض جملة من الصور تشمل: الصحراء (البادية)، بدوي، كهف، حياة قبل الكهرباء، سائحة ... ومحاولة توجيه الطلاب إلى إنتاج هذه المفردات والربط بينها.

-عرض فيديو صامت عن حياة البادية وعادات الزواج ..

ثانيا: استدعاء المفردات وتوليدها:

بعد أن يصل الطلاب إلى بعض المفردات من مرحلة التمهيد، يمكن للأستاذ أن يولد هذه المفردات ويكون في ذلك موجها لهم ليصل بهم إلى مفردات قريبة من مفردات النص ليكون أسهل عليهم وأوضح.

ثالثا: قراءة الطلاب لعنوان النص:

يطلب الأستاذ من الطلاب في مجموعات أن يقرؤوا عنوان النص فقط: تزوجت بدويا، قصة عشق في بادية الأردن، ثم يحلل معهم العنوان ليتأكد من فهمهم له، ثم يطلب منهم كتابة توقعاتهم حول النص من خلال العنوان فقط، ويتركهم لعشر دقائق مثلا، ثم يطلب من كل مجموعة عرض أفكارها ويناقش دون بيان الصحيح وغيره، فالمقصود هنا كله استثارة الأفكار والإنتاج اللغوي الممهد للنص.

رابعا: قراءة سريعة كاشفة لما في النص من أفكار عامة. ثم عرض الأفكار ومناقشتها:

يطلب الأستاذ من الطلاب قراءة أول ثلاث فقرات من النص مثلا، قراءة كاشفة، سائلا إياهم: ماذا فهمتم؟ والمتوقع من الطلاب حينها أن يسألوا الأستاذ عن بعض معاني المفردات في الفقرتين مثل: برفقة، بمضيفها، بيت الزوجية (في الفقرة الأولى) وتروي، ويذكر أصالة الحياة البدوية وتفاصيلها، وحافزا، (في الفقرة الثانية) ومضى على، يتوفر، (في الفقرة الثالثة) وهنا يجب على الأستاذ أن لا يجيب عن تلك الأسئلة بل يصر على أن على الطلاب الإجابة عن سؤاله: ما الفكرة العامة، ماذا فهمتم؟ لا سيما أنهم قد تعرضوا لبعض المفردات المفتاحية في مرحلة التمهيد واستدعاء المفردات، مثل: مثل سائحة وبدوي وكهف، فيمكن للطلاب أن يفهموا جزءا جيدا من الفقرة الأولى دون فهم مفردات: برفقة، بمضيفها، بيت الزوجية على وجه تام.

والعادة أن الطلاب يفهمون الفكرة الرئيسية في الفقرة دون التفاصيل وينتجونها، وبذلك تكون هذه المرحلة قد تمت على نجاح.

خامسا: قراءة الفقرة الأولى على مرحلتين:

-قراءة مع إنتاج الأفكار التفصيلية، باستخدام استراتيجتي: التخمين والحذف، فيمكن للطالب أن يحذف كلمة (رفقة) وكلمة (مضيفها) دون أن يتأثر المعنى الأساسي للفقرة، ويخمن (بيت الزوجية) من السياق ومن الجذر، فتكون الفقرة أوضح وأبين.

-قراءة أخيرة مع التركيز على المفردات التي حذفت في القراءة السابقة، فيحاول الطالب تخمينها من السياق: رفقة، مضيف، وكذلك من الجذر.

سادسا: قراءة الفقرات الآتية بطريقة قراءة الفقرة الأولى باستخدام استراتيجتي: الحذف والتخمين.

سابعا: يسأل الأستاذ الطلبة الذين فهموا الفقرة دون فهم التفاصيل عن استراتيجياتهم في الفهم، وهذا يساعد الطلبة الآخرين على التفاعل والمحاكاة.

ثامنا: بعد أن تنتهي معالجة النص، يطلب الأستاذ من الطلبة إعادة إنتاج القصة بطريقة إبداعية، مستثمرين المفردات والتراكيب الهامة فيها، فيمكن له أن يسألهم: اكتب القصة على لسان الزوج البدوي: ذات يوم وأنا في طريقي إلى العمل بعد خروجهي من كهفي في مدينة البتراء جاءت فتاة أجنبية و.....

أو يطلب الأستاذ من الطلاب كتابة فقرة عن شعور الوالدين عندما جاءا لزيارة بنتهم في الكهف لأول مرة....

الخاتمة:

كان الهدف من هذا الفصل تقديم طريقة بديلة لطريقة النحو والترجمة المعروفة في تدريس العربية للناطقين بغيرها، تعتمد على المنهج التواصلي والآراء النظرية الحديثة في هذا المجال، مع تطبيقات عملية كثيرة متنوعة تركز على القراءة من الخاص إلى العام التي تتمثل في النص المكثف والقراءة من العام إلى الخاص التي تتمثل في النص الموسع، وهو ما أطلقنا عليه هنا النص التخميني، لأهمية تدريب الطالب على عمليات التخمين والفهم العام له.

وجاء في ثنايا تلك الاستراتيجيات ملاحظات عديدة يمكن للأستاذ أن يستفيد منها داخل القاعة التدريسية، تكون مرشدة له في التعامل مع النصوص والتعامل مع الطلاب.

وحاولنا في هذا الفصل أن نقترب من التطبيق العملي دون الإيغال في النظريات والأفكار المجردة، فلم يكن البحث موجها إلى الخبراء والباحثين، بل كان موجها إلى المتدرب حديث العهد بهذا المجال.

وإنا لنرجو أن يكون هذا الفصل مفيدا نافعا، والكمال لله تعالى وحده، والحمد لله رب العالمين.

قائمة المصادر والمراجع:

المصادر العربية:

◆ أبو عمشة، خالد، تواصل، سلسلة في تعليم العربية للناطقين بغيرها، دار كنوز المعرفة ط١، الأردن، ٢٠١٦.

◆ أكسفورد، ربيكا، استراتيجيات تعلم اللغة،ترجمة وتعريب د. السيد محمد دعدور، مكتبة الأنجلو المصرية، ط١، ١٩٩٦.

◆ طعيمة، رشدي، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، السعودية، ط١، ١٩٨٦.

◆ عطية، محسن، استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء، دار المناهج، ط١، الأردن، ٢٠١٦.

◆ الناقة، محمود، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: أسسه مداخله، طرق تدريسه، جامعة أم القرى ط١، مكة، ١٩٨٥.

◆ نصيرات، صالح، طرق تدريس العربية، دار الشروق، ط١، الأردن، ٢٠٠٦

◆ يونس، فتحي، اتجاهات حديثة وقضايا أساسية في تعليم القراءة وبناء المنهج، مكتبة وهبة، ط١، مصر، ٢٠١٤.

المصادر الأجنبية:

◆ Anderson ،Neil ،Reading ،in Practical English Language Teaching ،Editor :David Nunan ،McGraw-Hill Education، 2003.

◆ Brown، H. Douglas، Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy، pearson Education، second edition، 2 edition (2000)

◆ Brustad، Kirsten، reading fluently in Arabic. Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century، Routledge، 1 edition، 2006.

◆ Nunan، David، Teaching English to speakers of other languages، Routledge; 1 edition، 2015.

المواقع الإلكترونية:

- https//:www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-proficiency-guidelines2012-

◆◆◆

الفصل السّابع

مهارة الكتابة
بين النظريّة والتّطبيق

أ.د. رائد عبد الرحيم
مدير معهد تعليم العربية للناطقين بغيرها
جامعة النجاح الوطنية

مهارة الكتابة بين النظريّة والتّطبيق

إن الحديث عن مهارة الكتابة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ليس بالأمر اليسير، فكل ما قيل حولها حتى اللحظة اجتهادات لا ترقى إلى المنهج الكلي المتدرج من المستوى المبتدئ إلى المتميّز، فقد قدّم الباحثون في هذا المجال رؤاهم، فاتفقوا أحياناً، واختلفوا أحايين كثيرة، وهو ما ينطبق على المناهج المؤلفة في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها، وكان الاختلاف كذلك في أهمية هذه المهارة وموقعها من المهارات الأخرى: الاستماع، والمحادثة، والقراءة، إذا رأى بعضهم تأخيرها، وتجنّب البدء بها في تعليم الطلاب الناطقين بغير العربية[1]، ويرجع هذا الاختلاف إلى :

١ – عدم وضوح المعنى الكلي لهذه المهارة في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها، وهذا يتضح من قصور التعريفات لهذه المهارة عند الباحثين .

٢– تنوّع طرق تعليم العربية للناطقين بغيرها ورؤيتها .

٣– قلّة التعاون بين المختصين في هذا المجال للوصول إلى رؤية واضحة لمفهوم الكتابة .

٤– الابتعاد عن رسم هندسي كلي للغة العربية في ذهن القائمين على المجال، فتظل

١– انظر طعيمة، رشدي طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (١٩٨٦م)، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، وحدةالبحوث والمناهج، ٢/ ٥٨٨.

اهتماماتهم مقتصره على حروف وأصوات، وشدة وتنوين وأل شمسية وقمرية، وألفاظ تحذف في الكتابة، والإملاء[١]، ولا ينكر أحد أهمية هذه الموضوعات، ولكنّها ليست هي ما تعني الكتابة للناطقين بغير العربية، كما سيأتي توضيحه لاحقا.

ومن هنا يأتي الحديث عن هذه المهارة وتقديم دليل لها في غاية الأهمية، وهو ما سيقدمه هذا الجزء في صفحاته القادمة، التي ستبني على الآتي :

- مهارة الكتابة وموقعها في طرق تعليم العربية للناطقين بغيرها.
- مهارة الكتابة في المعايير العالمية للغات .
- مهارة الكتابة من وجهة المنظرين في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها.
- معنى الكتابة للناطقين بغير العربية .
- توجيهات عامّة.
- رؤيا عامة لمهارة الكتابة في تعليم العربية للناطقين بغيرها.

موقع مهارة الكتابة في طرائق تدريس العربية للناطقين بغيرها

تُجمع طرائق تدريس العربية للناطقين بغيرها على أهمية مهارة الكتابة في تعليم اللغات وتعلمّها، ولكن الخلاف بينها كان في أي مهارة يكون البدء، وعلى أيها يكون التركيز للانطلاق إلى المهارات الأخرى، وجاء الاختلاف تبعا للفلسفات التي بنيت عليها كل طريقة، والحاجة التي نشأت من أجلها، ولعلّ أكثر طريقة اهتماماً بها هي **طريقة النحو والترجمة أو الكلاسيكية**[٢]، التي جعلت نظام اللغة القواعد التي تُستقرأ من النصوص، فيركز عليها في التدريس من البسيط إلى المركب أو المعقد، ليعرفها الطالب، فيمارس اللغة على أساسها[٣]، فهي تفترض أنّ المدخل لتعليم اللغة هو «الانطلاق من هذه القواعد إلى تعليم المهارات الأخرى الخاصة بالقراءة والترجمة، ثم

١- انظر المرجع نفسه، ٢/ ٥٩٤-٥٩٩ .

٢- انظر لارسن، دايان، أساليب ومبادئ في تدريس اللغة (١٤١٨هـ-١٩٩٧م)، ترجمة : عائشة موسى السعيد، مطابع جامعة الملك سعود، السعودية، ص٥، العناتي، وليد، اللسانيات التطبيقية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، (١٤٢٤هـ-٢٠٠٣م)، ط١، دار الجوهرة، عمان، الأردن، ص ٨٠ .

٣- انظر طعيمة، المرجع، ١/ ٣٤٨، ٣٥١، انظر دايان لارسن،أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، ص ٥، ١٢-١٣، العناتي، اللسانيات التطبيقة، ٨١، ٨٢

صار تدريس النحو غاية في ذاته، حيث نُظر إليه على أنه وسيلة لتنمية ملكات العقل وطريقة التفكير»[١]، فالمبادئ الأساسية لهذه المدرسة هي الاهتمام بالمفردات والنحو وبمهارتي القراءة والكتابة، ولا تحظى مهارتا الاستماع والكلام أو المحادثة إلا بقدر محدود من الأهمية، «إلاما كان محصوراً في ترجمة النصوص من اللغة الأمّ إلى اللغة الهدف أو العكس»[٢]، «وأمّا النطق، فمهمل تماماً»[٣]، والتقويم في هذه الطريقة يكون كتابيّاً «حيث يطلب من الطلبة الترجمة من لغتهم إلى اللغة الأجنبية أو العكس»[٤] .وتطلب إلى المتعلمين كتابة مواضيع الإنشاء في اللغة التي يتعلمونها، ويكون التركيز فيها على جانب من الموضوعات المدروسة، وقد يطلب إليهم تلخيصها[٥].

أمّا **الطريقة المباشرة**، ومن روادها رائدها فرانسوا جوان[٦]، وبافلوف[٧]، فجاءت تناقض طريقة القواعد والترجمة، فترى أن اللغة ينبغي أن تكتسب أو تُعلَّم في موقف طبيعي، يماثل اكتساب اللغة الأم وتعلّمها، «عن طريق الربط المباشر بين الأشياء، وما يطلق عليها من أسماء»[٨]، فـ«اللغة في الأساس شفوية لا كتابية»[٩]، وبناء على ذلك فإن مهارة الكتابة تأتي فيها في المرتبة الرابعة، فالمباشَرة تقتضي الاستماع فالمحادثة فالقراءة وأخيراً الكتابة[١٠]، فهي تعتمد على الحوار في التدريس، وتعلّم النحو يكون بصورة غير مباشرة «من خلال استنباط التعبيرات والجمل التي يرد ذكرها في الحوار»[١١]، والنص

١- طعيمة، المرجع، ١/ ٣٤٨ .

٢- العناتي، اللسانيات التطبيقية، ص ٨١ .

٣- دايان لارسن، أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، ص ١٢، ١٤-١٥، انظر العناتي، اللسانيات التطبيقية، ص ٨١

٤- دايان لارسن،أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، ١٥، انظر مدكور، علي أحمد، هريدي، إيمان أحمد، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها : النظرية والتطبيق (١٤٢٧هـ-٢٠٠٦م)، ط١، دار الفكر العربي، مدينة نصر، القاهرة، ص٢٨٦ .

٥- انظردايان لارسن، أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، ص ١٨ .

٦- انظر العناتي، اللسانيات التطبيقية، ص٨٤ .

٧- انظر مدكور، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ص ٢٨٦ .

٨- انظر طعيمة، المرجع، ١/ ٣٦٠، انظردايان لارسن،أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، ص٢١، العناتي، اللسانيات التطبيقية، ص٨٤، انظرمدكور،تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ص ٢٨٦ .

٩- دايان لارسن،أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، ص ٣٠، وانظر العناتي، اللسانيات التطبيقية، ص٨٥، ٨٦ .

١٠- انظر طعيمة، المرجع، ١/ ٣٦٠، انظردايان لارسن، أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، ص ٢٧، ٣٠، انظر مدكور، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها،ص ٢٨٧ .

١١- طعيمة، رشدي، المرجع ١/ ٣٦١، انظر لارسن، دايان، أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، ص٢٨، ٢٩

المكتوب يتعرض له الطالب بعد تعرضه لما فيه «من أصوات ومفردات وتراكيب، ولا يبدأ الدارس في كتابة نص قبل أن يجيد قراءته وفهمه»[١]

أمّا أرباب **مدرسة القراءة**، ورائدهم مايكل وست، فجعلوا هذه المهارة مدخلاً أساسياً في تعليم اللغات الثانية، ورأوا أنّها المهارة الأسهل في التعليم، وأنّه يجب على المتعلّم «أن يقرأ حتى يحصل على المعنى»[٢]، فهي في نظرهم أكثر أهمية من بقية المهارات.

ونشأت في أمريكا، عقب الطريقة الآنفة، **الطريقة السمعية الشفهية**، لسد حاجات الجيش الأمريكي في الاتصال اللغوي مع أعدائه وأصدقائه، ولتسريع أسلوب تعلّم اللغات الأجنبية[٣]، وجاءت لتعيد النظر في اللغة، التي لم تعد في رأي أنصارها « وسيلة للاتصال الكتابي فقط، أو نقل التراث الإنساني فحسب، بل أصبحت أداة لتحقيق الاتصال الشفهي أوّلاً بممارسة الاستماع والكلام يليه الاتصال الكتابي بمهارتيه القراء والكتابة»[٤]، فاللغة في عرفهم كلام لا كتابة « فكما تعلّم الإنسان لغته الأمّ بدءاً بالاستماع إليها، ثم نطق أصواتها قبل التعرّض لشكلها المكتوب، فإنّ الفرد يتعلّم اللغة الثانية بدءاً بالاستماع فالكلام ثم القراءة فالكتابة»[٥]. فمهارة الكتابة عندهم هي رابع المهارات أهمية وتركيزاً، ورأوا أنّه ينبغي تعليم اللغة لا عن اللغة، ويكون ذلك بعدم إضاعة الوقت في تعلّم القواعد، الذي يجب استثماره في ممارسة اللغة، ومن هنا نصحوا بتأجيل تدريس القواعد إلى مستويات متقدمة من اللغة[٦] من خلال الأنماط اللغوية المختلفة التي يتعلّمها الدارس، لا بعزل القواعد عن استخداماتها، فالنحو ليس غاية، ولكنه وسيلة لفهم اللغة، وتذوّق أنماطها[٧].

١- طعيمة، المرجع، ١/ ٣٦١ .

٢- طعيمة، المرجع، ١/ ٣٧٠-٣٧١

٣- انظر دايان لارسن، أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، ص ٣٧

٤- طعيمة، المرجع، ١/ ٣٨٢-٣٨٣، وانظر العناتي، اللسانيات التطبيقية، ص٨٦، ٨٧ .

٥- طعيمة، المرجع، ٣٨٤١/ ، وانظر ١/ ٣٨٧، دايان لارسن، أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، ٤٩، العناتي، اللسانيات التطبيقية، ص٨٧

٦- انظر ليونز، جونز، نظرية تشومسكي اللغوية (١٩٨٥م)، ترجمة وتعليق : حلمي خليل، ط١، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، ص٣٨، طعيمة، المرجع، ١/ ٣٨٥

٧- انظر طعيمة، المرجع،١/ ٤٧٨، انظر دايان لارسن، أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، ص٤٥، ٤٩، ٥٠، العناتي، اللسانيات التطبيقية، ص ٨٨

وظهرت **النظرية المعرفية أو المعرفية لتعلّم الرموز الصوتية** عقب النتائج التي توصّل إليها علم النفس المعرفي، وتشومسكي في نظريته التوليدية التحويلية، ورأت هذه الطريقة أن اللغة مجموعة من القواعد الثابتة النحوية والصرفية والصوتية، والمفردات ذات الدلالات المعجمية والسياقية، ينبغي أن يسيطر الإنسان على نظامها عن وعي، ويخزنه في ذهنه، لينتج منه ما لا يتناهى من الجمل والعبارات في مواقف حياتية مختلفة يتعرض لها، لم يسبق له أن سمعها أو استخدمها[١]، وبناء على ذلك تولي هذه النظرية «**اهتماماً لتعليم المهارات الأربع في وقت واحد**»[٢]، فنظام اللغة الذي ينبغي السيطرة عليه يعني أوجهها المختلفة ومنها المهارات الأربع، فمهارة الكتابة تأتي أهميتها موازية المهارات الأخرى : الاستماع والكلام والقراءة .

وتركز طريقة كاليب جاتنيو الصامتة[٣] على مهارة التعلّم الذاتيّ، فهي تفترض«أن متعلم اللغة ذكي، ويستفيد من خبراته السابقة في تعلّم اللغات، وعلى المعلّم المساعدة وقت الحاجة»[٤]، الذي يقتصر دوره على المراقبة والتوجيه بالأمثلة والتلميح، ويقضي أغلب وقته صامتاً،مشيراً لما أعدّه للطلاب من درس على السبورة معتمداً على خبراته،ويظلّ باحثاً معهم عن التقدّم المستمرّ، ففي هذه الطريقة يجب على المتعلمين الاعتماد على أنفسهم في تعلّم اللغة، وفي معرفة عناصرها واكتشافها،والتعلّم التعاوني، وتصحيح الذات أسس مهمةفيها ، وخلاصتها أنّ «المعلّم يعمل مع الطالب والطالب يعمل مع اللغة»[٥]، و ويبدأ العمل «على المهارات الأربع منذ بداية المنهج، ولكن اُتّبع نظام تعلّم الطلبة لقراءة ما يتعلمونه شفويا وكتابة وتدعم المهارات ما يتعلّمه الطلبة»[٦]، فبناء على ذلك تأتي في هذه الطريقة مهارة القراءة أولاً حين يقرأ الطلاب ما يوجههم

١- انظر بارتشت، بريجيته، مناهج علم اللغة من هرمان باول إلى ناعوم تشومسكي، (١٤٢٥هـ-٢٠٠٤م)، ترجمه وعلّق عليه ومهّد له : سعيد حسن بحيري، ط١، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ص ٢٩٠ -٢٩١، طعيمة، المرجع، !/٣٩٨-٤٠٢

٢- طعيمة، المرجع، ١/ ٤٠٧، انظر بارتشت، مناهج علم اللغة،ص ٢٩٠، مدكور، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ص ٢٨٧

٣- انظر عنها بالتفصيل كتاب أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، ص٦١-٨٤

٤- أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، ٧١

٥- أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، ص ٧٥

٦- أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، ص ٧٧

المدرس إليه، وما يشير إليه، **ثم تعزّز بكتابة الجمل التي كوّنوها بطريقة منطقية**، ويحتاج الطلاب إلى التكرار الشفهي لما قرؤوه، وإلى الاستماع من زملائهم لتعديل وتصويب وتعزيز ما تعلّموه[1]، ومن هنا يتّضح أن مهارة الكتابة لها دور مهم في هذه الطريقة لتثبيت ما تعلّمه الطلاب ذاتيّاً في أذهانهم .

وتأتي مهارة الكتابة في **الطريقة الإيحائية** رابعة المهارات، إذ تقتضي هذه الطريقة اعتماداً كبيراً على الدراما والتخيّل وتقمص الشخصيات وأدائها، وهذا يكون عن طريق موقف حواري توحي به المدرسة للطلاب، وتطلب إليه متخيّله ثم أداء أدواره، فتكون المحادثة فيه سيدة الموقف، ثم قراءة ما أعدته المدرسة لهم من مواقف حوارية معزّزة في البيت قبل إكمالها، وتقمّصها في الدرس اللاحق، وهذا يقتضي سماع الطلاب بعضهم بعضاً، وعليه تكون الكتابة عنصراً أخيراً في اهتمامهم،ويؤكّد ذلك أن هذه الطريقة لا تلقي بالاً كثيراً للنحو، وإنما التركيز فيها على التخاطب، وعلى استعمال اللغة لا على شكلها [2] .

ثمّ جاءت **طريقة تعليم اللغة الجماعي** مستمدة مبادئها من «مذهب التعلّم الاستشاري أو النصح التي ابتكرها شارليز أ.كوران»[3]. وتتلخّص مبادئ هذه الطريقة في أنّ دور المعلّم والطلاب يكون تعاونيّاً، فالمعلّم مستشار وموجّه للعملية التعليمية، يساند الطلاب لإتقان اللغة الهدف، ويبنى دور الطالب على معلّمه، ويلاحظ أنه كلّما تقدّم «المتعلّم يصبح أكثر استقلالية» وتهدف الطريقة إلى «استعمال اللغة للاتصال اليومي»[4]، والتعاون مع المدرّس في ترديد ما يقول، وفي إنتاج محادثة، ثم تسجيلها، ثم يستمع الطلاب مرّة أخرى إلى المحادثة، ويقرأها المدرس عليهم، ويطلب إلى كل واحد قراءة جمله المسجلة، ثم يكتبها لهم على السبورة، ولكنّه يطلب إليهم التريث في كتابتها، وألا ينشغلوا في ذلك، فإن كان هناك وقت فسيعطيهم إياه للكتابة، ذلك أن المحادثة في رأيه أولى، وبناء على هذه الخطوات تكون «أهم المهارات هي السماع والفهم ثم الكلام، ثم يأتي دورة القراء والكتابة»[5]، وهذه الأخيرة رابعةالمهارات في هذه الطريقة .

١- انظر أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، ص ٧١، ٧٢، ٧٣، ٧٤، ٧٦، ٧٨

٢- انظر الطريقة الإيحائية في : أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، ص٨٥-٩٦ .

٣- أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، ص ١٠٣ .

٤- أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، ص ١١٣ .

٥- أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، ١١٤، ١١٥ .

وتولي **طريقة الاستجابة الطبيعية الكاملة لجيمس أشر، أو ما يطلق عليها بالمذهب الاستيعابي** الاستماع اهتماماً كبيراً، فهي تنهج الطريقة التي تعلّم فيها الطفل اللغة ليصل إلى الهدف المهم وهو الكلام أو التعبير الشفوي، وفيها يطلب المعلّم إلى الطلاب الاستماع إلى توجيهاته حسب، وما عليهم سوى الاستجابة لأوامره بصمت، فيعوّد آذانهم على الاستماع لأوامره لهم بالوقوف أو الجلوس أو القفز على سبيل المثال، وهم يمارسون ما يطلب، ويقلّدون ما يفعل، ثم بعد أن يطمئن لاستيعابهم ما قدّم من عبارات، يكتبها على السبورة، ويطلب إليه مقراءتها، وبعد أسبوعين أو ١٠-٢٠ ساعة تدريبية يطلب إليهم الكلام، فالغاية النهائية لهذه الطريقة اتقان الكلام[١]، مثل الطفل الذي يستمع إلى كلام من حوله اليه ويخزنه في ذاكرته، ثم بعد استكمال الكفايات ينطلق لسانه بما خزّن فجأة. ومن هنا نجد أن الكتابة ليست غاية في هذه الطريقة وإنما وسيلة يستخدمها المدرّس للوصول إلى ما يريد وهوتدريب المتعلمين على الكلام .

وجاء **المذهب الاتصاليّ**، ورائده دل هايمز، ثورة «على مفهومي الكفاية والأداء عند تشومسكي»، إذ أهمل الأعراف الاجتماعية والوسط الاجتماعي في نظريته، فأضاف دل هايمز مفهوم الكفاية التواصلية التي يحتاجها متعلّم اللغة إبّان تعلّمه، فلا تفي الكفاية اللغوية والقواعد التوليدية التحويلية التي نظّر لها تشومسكي في ذلك، فّإذا ما أراد أحد تعلّم اللغة لا بدّ له «من مراعاة تلك القواعد الاجتماعية مضافة إلى القواعد اللغوية»[٢]، فمعرفة اللغة وفهمها واستخدامها يكون عبر الاتصال، فقد يعرف المتعلّم تراكيب اللغة ومفرداتها واستخدام قواعدها، ولكنّه يفشل عمليّا في استخدامها، فاللغة لها قواعد اجتماعية اتصالية، وطبيعة المواقف تحدّد وظائفها وطريقة استخدامها، «فالمتحدث يختار طريقته في التعبير عن نقطته، ولا تعتمد هذه الطريقة فقط على نواياه ومستوى عواطفه، بل هي تأخذ في الاعتبار هوية المتحدث إليه وعلاقته به، على سبيل المثال قد يكون صريحا في إبداء رأيه مع صديق له أكثر ممّا هو مع رب عمله»[٣]، ومن هنا فإنّ القدرة « على الاتصال تقتضي الإلمام باستعمال اللغة المناسبة في الوقت المناسب، لذا يحتاج الطالب إلى معرفة التراكيب اللغوية والمعاني والدور الذي يؤديه، فيجب على الطالب اختيار

١- انظر أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، ص ١٢٣-١٣٢ .

٢- العناتي، اللسانيات التطبيقية، ص١٠ .

٣- أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، ص ١٣٩ .

التركيب المناسب للشكل الاجتماعي ودور المتحدثين، كما يجب تنمية مقدرة الطالب على مناقشة المعاني مع محاوريه»[1]، وهو ما يعرف في نهاية المطاف بملاءمة لغة الكلام للموقف الاتصالي، فلكل مقام مقال، وهذا يستدعي فهم ثقافة المتحدثين الأصليين للغة، ومعرفة حياتهم اليومية، والاختلاط بهم لمعرفة قوالبهم اللغوية، وطرقهم في استخدامها حسب المقام وتنوّعه . وما يهم هنا هو أن هذه الطريقة يبدأ فيها «الطلبة التعامل مع المهارات اللغوية الأربع منذ البداية، فكما يحتاج الاتصال الشفوي لمتحدّث ومستمع، تحتاج اللغة لكاتب وقارئ، الكاتب غير موجود للتعامل المباشر مع القارئ الذي يحاول الفهم من الدلالات والمعنى بالضبط»[2].

بعد هذه الجولة في طرق تدريس العربية للناطقين بغيرها يمكن استخلاص النتائج الآتية :

١- أنّ مهارة الكتابة جاءت في بعضها الأولى اهتماماً، في حين قدّمت مهارات أخرى عليها فجاءت رابعة فيها، وفي أخرى جاءت موازية في أهميتها غيرها من المهارات، ولكن الملاحظ عليها جميعا أن الكتابة ليس لها هذا الصدى الكبير فيها، فالاستماع والكلام أكثر المهارات أهمية في أغلب هذه الطرق.

٢- أن بعض هذه الطرق تفترض البدء بتدريس القواعد الكتابيةعن طريق استنباطها واستنتاجها من التراكيب[3]، وترى طرق أخرى وهي المعرفية أن نظام اللغة ثابت، يقتضي وعي المعلّم به، ليعلّمه عن وعي، ويكون ذلك بالارتباط والابتداء في التدريس بشرح نظام اللغة، ثم الإتيان بالأمثلة عليه كي يستوعبه المتعلّم.

٣- ومن خلال ذلك يمكن الإفادة لاحقا من هذه الطرق في الحديث عن الجانب التطبيقي في مهارة الكتابة على اعتبار أن للغة نظاماً كتابيّاً كليّاً ينبغي الوعي به، وتقديمه عن وعي للمتعلمين، ولا مجال فيه للتخمين .

٤- تكتفي بعض هذه الطرق بالقول: إنّ اللغة نظام صوتي وصرفي ونحوي ومعجمي ودلالي، وتترك أمر تحديد هذه الأنظمة للمختصين والخبراء ليقوموا بواجبهم في تقديمها متدرِّجة متسلسلة للمتعلمين

١- اساليب ومبادئ في تدريس اللغة، ص ١٤٨، وانظر العناتي، اللسانيات التطبيقية، ص ٩١ .

٢- أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، ١٥٣ . وانظر العناتي، اللسانيات التطبيقية، ص ٩٣

٣- انظرديانالارسن،أساليبومبادئفيتدريساللغة، ص١٤ .

مهارة الكتابة في الأطر المرجعية العالمية للغات

تعطي الأطر المرجعية العالمية للغات مهارة الكتابة أهمية موازية للمهارات الأخرى، فراحت تقدّم وصفاً لما ينبغي أن يكون عليه المتعلّم في كل مستوى من مستويات اللغة في الكتابة، حسب تقسيم كل إطار لهذه المستويات، وسيقف البحث عند الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات (CEFR)، ومعيار أكتفل الأمريكي (ACTFL)، وفي الآتي عرض لتوجيهاتها الكتابية :

مؤشرات أداء مهارة الكتابة بحسب الإطار المرجعي الأوروبي المشترك CEFR [1]:

مستويات الإطار الأوربي CEFR	الكتابة	ALTE-LEVEL
C2	يستطيع الكتابة في أي موضوع، ويدون الملاحظات في الاجتماعات والندوات والمؤتمرات بتعبيرات راقية ودقة عالية.	٥
C1	يستطيع كتابة الخطابات والمراسلات، وتدوين ملاحظات الاجتماعات والندوات والمؤتمرات بدقة، ويقدر على كتابة مقالة مظهراً المقدرة على التواصل.	٤
B2	يستطيع تدون الملاحظات في أثناء تحدث الشخص، وكتابة رسائل غير نمطية.	٣
B1	يستطيع كتابة الرّسائل وتدوين الملاحظات في أثناء الحديث حول الموضوعات المألوفة.	٢
A2	يستطيع ملء النماذج وكتابة رسائل بسيطة أو بطاقات معايدة حول موضوعات شخصية.	١
A1	يستطيع ملء النماذج الأساسية البسيطة وتدوين ملاحظات بسيطة كالوقت والتواريخ والأماكن.	التمهيدي

١ – أبو عمشة، خالد (٢٠١٧). مؤشرات التطور اللغوي لدارسي العربية للناطقين بغيرها: قوائم ما يستطيع دارس اللغة القيام به، موقع تعليم جديد.

أمّا مؤشرات أداء مهارة الكتابة بحسب معايير المجلس الأمريكي LFTCA، فقد جاءت أكثر تفصيلا وزّعت على المستويات الفرعية وليس الرئيسية كما هو الحال في توصيفات الإطار الأوروبي المشترك، وهي كالآتي[1]:

المجال	مبتدئ أدنى	مبتدئ أوسط	مبتدئ أعلى
الكتابة	أستطيع كتابةبعض الكلمات والعبارات والتراكيب المألوفة.	أستطيع كتابة قوائم مفردات وتراكيب محفوظة حول موضوعات مألوفة.	أستطيع أن أكتب بعض الملاحظات والرسائل عن مواضيع مألوفة متعلّقة بحياتي اليومية.
المجال	متوسط أدنى	متوسط أوسط	متوسط أعلى
الكتابة	أستطيع الكتابة بشكل موجزعن موضوعات مألوفة بشكل كبير وتقديم معلومات باستخدام سلاسل من الجمل البسيطة.	أستطيع الكتابة عن مجموعة واسعة من الموضوعات المألوفة مستخدما جملا مترابطة.	أستطيع أن اكتب عن موضوعات متعلقة بالمدرسة والعمل والمجتمع بشكل عامّ ومنظّم، وأيضا أستطيع أن اكتب فقرة تتحدّث عن احداث وخبرات في الأزمنة المختلفة.
المجال	المتقدّم الأدنى	المتقدّم الأوسط	المتقدّم الأعلى
الكتابة	أستطيع أن اكتب عن اهتمامات عامة وموضوعات أكاديمية وموضوعات مهنية، وأستطيع كتابة فقرات منظّمة عن أحداث وخبرات مستخدماً الأزمنة المختلفة.	أستطيع أن أكتب في موضوعات متنوعة تتعلّق بالاهتمامات العامة والمهنية والأكاديمية، واكون قادراً على كتابة فقرة منظّمة مستخدماً الأزمنة المختلفة.	أستطيع الكتابة بشكل واسع ودقيق و بشكل بليغ مع تفاصيل في موضوعات متنوعة تتعلّق بالقضايا المعقّدة وبعض مجالات الخبرات الخاصة.

١ - أبو عمشة، خالد (٢٠١٧). مؤشرات التطور اللغوي لدارسي العربية للناطقين بغيرها: قوائم ما يستطيع دارس اللغة القيام به، موقع تعليم جديد.

المجال	المتفوّق
الكتابة	أستطيع الكتابة عن القضايا المجردّة بداية من الموضوعات ذات نطاق الاهتمام الخاصّ وصولاً الى مجالات التخصّص مستخدماً معايير القواعد الصحيحة وأساليب الكتابة المتنوعة.
المجال	**المتميز**
الكتابة	أستطيع الكتابة في قضايا عالميّة من وجهة نظر تحليليّة،والتعبير عن أفكاري بشكل أنيق يناسب جميع فئات القرّاء.

تعريف الكتابة للناطقين بغير العربية

يختلف تعريف مهارة الكتابة للناطقين بغير العربية عن الكتابة للناطقين بها، فالناطقون بها يملكون مفردات وتراكيب وقواعد وعبارات جاهزة وشبه جاهزة وثقافات متنوعة لا يملكها متعلمو العربية الناطقون بغيرها، الذين يحتاجون إلى تغذية كفاياتهم اللغوية والتواصلية والثقافية حتى يصلوا إليها، ويؤدون بها مهارة الكتابة، ولذا سأستثني هنا كل التعريفات التي قدّمت لمهارة الكتابة وقصد بها للناطقين بها، وأقدم بعض التعريفات التي قدّمها المختصون والخبراء في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها في كتبهم أو أبحاثهم الخاصة بالمجال .

يقرّ رشدي طعيمة بصعوبة تحديد تعريف مقنّن لهذه المهارة للناطقين بغير العربية[١]، ويبيّن في موضع آخر أنها وسيلة من وسائل التعبير اللغوي، شأن المهارات الأخرى، وهي عنده « ضرورة اجتماعية لنقل الأفكار والوقوف على أفكار الآخرين على امتداد بعدي الزمان والمكان»[٢]، ويتابع طعيمة رصده هذه المهارة عند المختصين في تعليم العربية للناطقين بغيرها، فيرى أن مفهومها يضيق» في بعض البرامج ليقتصر على النسخ أو التهجئة، ويتّسع في بعضها الآخر للتعبير عن النفس، إنّها حسب التصور الأخير نشاط ذهني يعتمد على الاختيار الواعي لما يريد الفرد التعبير عنه، والقدرة على تنظيم الخبرات، وعرضها بشكل يتناسب مع غرض الكاتب»[٣]. ولكن يتضح من الكلام

١- انظر طعيمة،المرجع،٢/ ٥٨٩ .

٢- المرجع نفسه،٢/ ٥٨٨ .

٣- المرجع نفسه، ٢/ ٥٨٩.

السابق أن تعريف هذه المهارة عند طعيمة ينطبق على الناطقين بالعربية والناطقين بغيرها، فهي نشاط ذهني هنا وهناك، وتعتمد على الاختيار عند كليهما، وواضح ممّا قدّم أنه لا يميز بين الصنفين، ولا يعطي خصوصية في التعريف لأحدهما على الآخر، ولا يعرض للفرق بينهما في اتقان هذه المهارة أو أدائها، فهو لم يقدّم لنا شيئاً يعدّ خصوصية للناطقين بغيرها، ولم يرسم استراتيجيات متدرجة ومتدحرجة للوصول إلى الكفايات المختلفة التي ينبغي تقديمها للناطقين بغير العربية عبر المستويات ليصلوا إلى مرحلة الإبداع الكتابي وإتقان صورها المختلفة، وتلك التي تميّز بين الكتابة الآلية والعقلية، ويتضح الأمر بجلاء حين بيّن في نهاية حديثه عن هذه المهارة ما يجب تقديمه لمتعلمي العربية الناطقين بغيرها من ظواهر كتابية، وهي الآتي[1]:

شكل الحروف
تجريد الحروف
الشدّة
أل الشمسية والقمريّة
تشابه الكثيرمن الحروف
التاء المفتوحة والمربوطة
التنوين
المدّ
أصوات تنطق ولا تكتب
حروف تكتب ولا تنطق

فهل هذه الظواهر الكتابية هي وحدها التي تختزل الكتابة؟ وهل هي التي تؤهل الناطقين بغير العربية إلى التطوّر إلى مرحلة الإبداع؟

١- انظر المرجع نفسه، ٢/ ٥٩٥-٦٠٠.

قطعا لا وواضح أن مفهوم الكتابة هنا مفهوم جزئي، لا يقدّم صورة شاملة لها عبر مستوياتها المختلفة، ولا يعرضها بصورة منطقية من البداية إلى النهاية، ولذا فإن مفهوم الكتابة أوسع وأشمل من ذلك كله .

ويعرّف محمد الناقة مهارة الكتابة للناطقين بغير العربية تعريفاً أوسع وأكثر شمولاً، راعى فيه الفئة المستهدفة، فجعلها «مجموعة من الأنشطة المهارات التي تتميّز كل منها بمطالب معيّنة تفرضها على الكاتب»[1]، ويقسم هذه المهارة إلى مراحل ثلاث:

- المرحلة الأولى: وفيها يكون تجسيد الرموز الصوتية المسموعة كتابة، ثمّ «كتابة وحدات لها معنى كالكلمة والجملة»، وأطلق على هذه المرحلة الكتابة والخط والجانب الحركي[2].
- المرحلة الثانية: وهي المرحلة الأكثر تعقيداً حسب وجهة نظره، لأن فيها «وضع الرموز المرئية طبقاً للنظام المتّفق عليه بين أصحاب اللغة أي استخدام نظام تركيب الجمل في صياغة جمل وكتابتها»[3]، وأطلق على هذه المرحلة اسم «النشاط الكتابي العملي البسيط أو التعبير»، وجعله يشمل حل تدريبات القواعد، وترجمة بعض السطور، وكتابة الحوار القصصي، وعدّه الجانب الأول لمرحلة الاستقلال الكتابي[4].
- المرحلة الثالثة: وتكون فيها الكتابة قد تطوّرت، إذ «ينظر فيها للكتابة كوسيلة للتعبير عن الأفكار في شكل متسلسل طبقا لنظام تركيب اللغة، والهدف النهائي من هذا النشاط بالنسبة للكاتب هو القدرة على التعبير عن نفسه في صيغة مهذّبة راقية، تتطلّب الاستخدام الفعال للثروة اللفظية، وسائر تراكيب اللغة، وهذا النشاط نسميه الإنشاء»[5]. وبناء على ذلك استنتج الناقة أن الكتابة تتكوّن من نشاطين:

---

١ – الناقة، محمد كامل، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: أسسه، مداخله، طرق تدريسه، (د.ط)، المملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، وحدة البحوث والمناهج، مكة المكرّمة، ١٤٠٥م–١٩٨٥م، ٢٣٢.

٢– انظر المرجع نفسه، ٢٣٢.

٣– المرجع نفسه، ٢٣٢

٤– انظر المرجع نفسه، ٢٣٢–٢٣٣ .

٥– الناقة، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها٢٣٣.

١- فكري

٢- عقلي[١]

ويبيّن الناقة أن التعبير الكتابي يحقّق وظيفتي الاتصال والتفكير، وهما وظيفتان مهمتان من وظائف اللغة، وجعل الوظيفتين هدفاً لتعليم أبناء اللغة الأم . أمّا الناطقون بغير العربية فاكتفى بتعليمهم الوظيفة الأولى وهي الاتصال إلا في حالات نادرة جدا، حسب رأيه، يهدف فيها متعلّم اللغة العربية الناطق بغيرها إلى كتابة الأدب العربي[٢]، ولكنّ كلامه يحتاج إلى معاودة نظر، فما المانع أن تشمل مهارة الكتابة للناطقين بغيرها العربية الجانب الفكري؟ أليس هناك من يدرسون اللغة لهذه الغاية : في الأغراض الخاصة والأكاديمية والاستشراقية والغايات الدينية عند متعلميها من المسلمين وغيرهم؟

وحين بلغ الناقة مرحلة التطبيق حصر أنشطة الكتابة في الآتي:

- تدريس الإملاء بأنواعه: المنقول فالمنظور فالاختباري.
- تدريس التعبير، وشمل الكتابة الموجهة والتعبير الحر.
- تصحيح التعبير[٣]

وقد أعطى في كل نشاط توجيهات مفيدة للمدرسين، تعينهم في تدريس مهارة الكتابة، وفتح من خلالها آفاقاً متعددة أمامهم، ولكنّ الناقة لم يعرض بصورة هندسية لما يحتاج الطالب من جزئيات للكتابة تشمل المفهوم العام لتعليم العربية للناطقين بغيرها، ولم يقدّم توجيهاته عبر المستويات، فكانت رؤيته عامة حتى اختلط عليه المستوى الواحد في بعض المواقف، إذ خلط أحياناً بين ما يقدّم للمستوى المبتدئ والمتوسط وجعلهما في مستوى واحد[٤]، ولم يقدّم رؤيا واضحة لنقل المتعلّم بصورة متدرجة إلى مرحلة الإبداع واحتياجات هذه المرحلة.

ويحسب للناقة ما قدّمه من حديث مهم عن أهمية مهارة الكتابة، إذ وضعها في مصاف المهارات الأخرى، صحيح أنها تكون تجسيداً لمهارتي الاستماع والمحادثة، ولكنّها لاتقلّ أهمية عنهما[٥].

١- انظر الناقة، تعليم العربية اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ٢٣٣.

٢- انظر المرجع نفسه، ٢٣٤.

٣- انظر المرجع نفسه، ٢٤١-٢٦٧ .

٤- انظر المرجع نفسه، ٢٤٢ .

٥- انظر المرجع نفسه، ٢٢٩-٢٣١ .

ويقدّم عبد الرحمن الفوزان رؤيا في تعريف الكتابة ومجالاتها، فهي عنده «تحويل الأفكار الذهنية إلى رموز مكتوبة»[١]، وقسم مراحل الكتابة في برامج تعليم اللغة للناطقين بغيرها إلى أربع مراحل :

١- مرحلة التدريب على رسم الحروف، وشملت عنده :رسم الحروف وتجريدها، وشكلها، والمد والتنوين، والشدّة، وأل الشمسية والقمرية، والتاء المفتوحة والمربوطة، والحروف التي تكتب ولا تنطق، والحروف التي تنطق ولا تكتب، والضبط، ورسم الحركات، ورسم الهمزات، وعلامات الترقيم[٢].

٢- مرحلة التعبير المقيّد، وهي « مرحلة وسطى تربط بين مرحلة رسم الحروف والتعبير الحرّ....، ومن تطبيقاته: التعبير المصوّر»[٣].

٣- مرحلة التعبير الحرّ، وفيها يحوّل» الطالب أفكاره الذهنية إلى لغة مكتوبة تعبّر بوضوح عمّا يريد قوله، مع احترام رأيه، وهذه مرحلة عقلية، ومن أمثلته الكتابة حول الإجازات»[٤].

٤- مرحلة التعبير الكتابي المتقدّم كتابة فنيّة، «ويطلب من الطلاب الكتابة في موضوعات لديهم المعلومات الكافية عنها»[٥]. ولكن الفوزان لم يجعل هذه المرحلة أساسية لأن المطلوب في برامج تعليم العربية هو قياس حصيلة قدرة الطلاب على صياغة المعلومات بطريقة صحيحة لا «معرفة حصيلتهم من المعلومات»[٦]. ولكن هذا الكلام غير دقيق، ولا يتفق حالياً مع المفهوم الثقافي في تعليم اللغات، ولا ينسجم مع أهداف كل البرامج، فهناك برامج أكاديمية، وبرامج أغراض خاصة كتأهيل الديبلوماسيين على سبيل المثال، تهدف إلى معرفة ما حصل عليه الطلاب من معلومات، فضلاً عن طريقة صياغتهم كتابياً لها .

إن هذا التقسيم الذي قدّمه الفوزان لمراحل مهارة الكتابة مفيد من الناحية النظرية،

١- الفوزان، عبد الرحمن بن إبراهيم، إضاءات لمعلمي العربية لغير الناطقين بها، العربية للجميع، ١٤٣١هـ،٢٣٧.

٢- انظر المرجع نفسه،٢٣٧.

٣- المرجع نفسه، ٢٣٨.

٤- المرجع نفسه،٢٣٩.

٥- المرجع نفسه، ٢٣٩ .

٦- المرجع نفسه، ٢٣٩ .

ولكنه يمكن أن يعمّم على تدريس العربية للناطقين بها، وهو لم يقدّم على المستوى التطبيقي ماذا يحتاج إليه المعلمون والمتعلمون كي يصلوا إلى مرحلة الإبداع، ولا كيف ننتقل في ذلك عبر المستويات، ولم ينبّه على الكفايات اللغوية والتواصلية والثقافية اللازمة كل مستوى، ما يبقي الصورة ضبابية لدى المعلمين والمتعلمين.

إن التعريفات السابقة لمهارة الكتابة للناطقين بغير العربية على أهميتها، إلا أنها لا تقدّم رؤيا شاملة عنها، ولا تعطي صورة نهائية واضحة في ذهن المدرسين، تتدّرج بهم بصورة منطقية توضح حيثياتها بجلاء، يتفق ومفهوم تعليم اللغة حسب معطيات نظريات ومدارس تعليم اللغة وتعلّمها. فما معنى تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وفق هذه النظريات والمدارس؟؟ [1]

إن أبسط تعريف لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها هو نقل ما في ذهني إلى أذهان المتعلمين وزيادة.

أما معنى ما في ذهني، في تلخص فيما يحتوي عليه من بنى عميقة وسطحية وثقافات متنوعة،اكتسبها المعلّم على المستوى الشخصي، فتعليمك العربية لايقف عند حد اللغة بل وأنت تتعلم لابدّ لك من أن تقدّم للمتلقي ما في ذهنك من رؤى وأفكار،وهنا تتلخص الفروقات بين معلّم وآخر حسب الشخص والبيئة في

أ-ما يؤمن به ويعتقده من رؤى وأفكار.

ب-ما يمتاز به ابن بيئة معينة عن غيره من ثقافات.

ت-ما استقرّ في ذهنه من ثقافات تختلف من بيئة لأخرى، وقد يكون هذا الاختلاف على مستوى البلد الواحد فما بالنا إذا كان المعلمون من بيئات مختلفة؟

ث-ما يقدّمه المعلّم من تعداد ثقافي لأبناء مجتمعه، وخصوصية لغوية في المفردات والتراكيب والدلالة الاجتماعية والأساليب التواصلية والتداولية.

أمّا حين أقول ما في ذهني وزيادة فيعني أن معلّم العربية لايقدّم اللغة وفق معارفه ورؤاه وتفكيره حسب، بل عليه أن يحصر ويجمع ويحلل ثقافات تندرج تحت الثقافة العربية لاعلم له بها،وهنا يأتي ما يُعرف الآن بمنهاج التعداد الثقافي في التعليم والتعلّم، لأن الثقافة المقدّمة للمتعلم لا تنحصر في ثقافة المعلّم، فثقافته مهما توسعت تظل قاصرة،

١- المقصود بالنظريات هنا : البنيوية والسلوكية والمعرفية والتوليدية النحوية والطبيعية والتواصلية والثقافية، ويكون التعريف مراعيا هذه النظريات والمدارس/ وخلاصة لرؤاها ومبادئها..

فهو لا يملك كل ما هو ممكن تقديمه. أقول باختصار: يقصد بالتعداد الثقافي هنا لا ثقافة الجماعة الواحدة التي ينتمي إليها المعلّم، وإنما ثقافات أبناء البيئة متعددة الديانات والمشارب المختلفة، فعلى المعلّم أو المنهاج الذي يعدّه هو أو غيره أن يشتمل على ثقافات مسيحية ويهودية وإسلامية وبوذية وشيوعية وعلمانية...، وثقافة أبناء الطبقات الغنية وتلك الفقيرة، أوثقافة أرباب المهن والأعمال المختلفة، وهي لاشك ثقافات تجمعها أشياء عامة مشتركة، ولكل منها خصوصية على مستوى المجتمع الواحد. ويجب ألا ننسى أن اللغة العربية تحمل ثقافة إسلامية، تجسّد العالم الإسلامي حتى ذلك الذي لغته غيرالعربية، ويحمل ثقافة عالمية، وكل ذلك لايفترض أن يكون حاضرا في ذهني، أعني معلم العربية للناطقين بغيرها، فلابد لي من بذل جهود مضنية لأقدمها في منهاج متكامل أو في العملية التعليمية، وقد رأى المنظرون للتعداد الثقافي في المناهج أن هدفه الرئيس «مساعدة الأفراد باكتساب قدر أكبر من الفهم الذاتي بمشاهدة أنفسهم من خلال نظرة الثقافات الأخرى، كما يفترض التعليم متعدد الثقافة أنّه من خلال التعارف يأتي الاحترام»، و«هدف رئيسي آخر للتعليم متعدد الثقافة هو تزويد الطلبة ببدائل ثقافية، عرقية، ولغوية»[1].

وإذا كان المعلّم غير ملمّ تماماً بالثقافة التي ينتمي إليها، فكيف به أن يلمّ بالثقافات الأخرى؟

وممّا يدخل في ذلك أيضا:

- الثقافة السياسية.
- الثقافة الاقتصادية.
- الثقافة العلمية.
- الثقافة الصحية.
- الثقافة البيئية.
- الثقافةالجغرافية.
- الثقافةالطبيّة.
- الثقافةالعسكرية.

١- بانكس، أ. جيمس، المدخل إلى التعليم متعدد الثقافة، ترجمة: عبير محمد الرفاعي، ط١، دار الفكر، عمان، الأردن، ١٤٣٦هـ-٢٠١٥م، ص ١٥.

• الثقافةالأدبية.
• الثقافةالنقدية.
• الثقافةالمجتمعية.
وقس على ذلك ....

وبهذا المعنى ابتداء يكون تعليم العربية للناطقين بغيرها صعباً، ويحتاج إلى أفراد كثر ومختصين في مجالات مختلفة، إلى تربويين، ومختصين بالوسائل التعليمية المختلفة، ومن هنا يكون تأليف منهج متكامل في غاية التعقيد والصعوبة، ولذا لم نجد هذا المنهاج حتى وقتنا الراهن، ولا نتوقع وجوده في المستقبل القريب فيظل التفرق والتشرذم بين أبناء العربية، ومؤسساتهم الثقافية، والسياسات التعليمية والقرارات والسياسية.

هذا المعنى على المستوى الثقافي. أما معانيه الأخرى فأجملها في:

١- الأصوات والحروف : حسب فهمنا لطبيعة اللغة، فهي تبدأ من وحدتها الصغيرة وهي الأصوات والحروف التي نبدأ بها التعليم لتتركب منها الوحدة الأكبر فيما بعد وهي الكلمة، ولتدريس الأصوات مناهج ورؤى كثيرة.

٢- المفردات، وفي أثناء تقديم الأصوات يتعلّم الطلاب مفردات عربية متنوعة من حقول متنوعة، وتصب في حقل المحسوس منها، حتى يسهل عليهم فهمها في بداية مشوارهم، ويسهل على المعلّم تقديمها، وفي أثناء العملية التعليمية لابد أن يتعرَض الطلاب لمفردات كثيرة، متنوعة الحقول، تختلف في عددها وفق كل مستوى، وفي نوعها، وقد نظّرت النظريات والأطر المرجعية العالمية للغات لهذه المفردات ونوعيتها في كل مستوى، ونوّعت المناهج في طرق تقديمها، وتقنيات عرضها .

٣- التراكيب : تتجمع الأصوات لتكوّن مفردة، ولا قيمة للمفردات في حد ذاتها إلا في إطار تركيب، وهنا يبدأ تعليم الطلاب ما يلبس هذه المفردات، فالأصوات بحد ذاتها عارية، تلبس الأصوات الأخرى لتكوّن مفردة، والمفردة تلبس شيئاً جمعياً آخر، وهو المعنى، ثمّ تتجمع المفردات لتكوّن جملة، وهذه الجمل والتراكيب أنواع:

أ-جمل تعتمد على ما في اللغة وأذهان أبنائها من قواعد تحويلية، وأعني هنا القواعد الصرفية والنحوية التي أطرها علماء النحو والصرف، أو تلك القواعد الاجتماعية

التواصلية، أو النحو الغائب الذي لم ينص عليه علماء اللغة ويلمّوا شتاته، مثل الأفعال التي تلازمها حروف جر مخصوصةوغيرها.

ب-تراكيب اجتماعية خاصة باللغة نفسها، ومنها الاقترانات اللفظية أو التي أضحت في حكم المتعارف عليها بين أبناء اللغة الواحدة كأن نقول: نهيق الحمار، وفحيح الأفعى، وطنين النحل، وصهيل الحصان، ونفوق الحيوان وهكذا، أو قولنا: فنان بارع، وشاعر فحل، ورسام ماهر أو مبدع...، ونقل هذه التعبيرات واستخداماتها إلى التعبيرات المجازية.

ت- مقولات جمعية محليّة أو إقليمية، مثل إن شاء الله، ولا حول ولا قوة إلا بالله، وبالرفاء والبنين....أو أمثال وحكم متداولة : عند البطون تغيب الذهون، والمعدة بيت االداء... وغيرها

ت-عبارات اصطلاحية جمعية يعرفها أبناء اللغة أو محلية اجتماعية، كقولنا: ملابس رثّة أو ملابس بالية أو استقبال حار أو برد قارس، أو قولنا المرض الخبيث ويعني السرطان، أوفلان أعطاك عمره، وتعني مات، أو دستور يا أسياد، وهو البديل الاجتماعي للجن.

ث- عبارات شبه جاهزة كتلك التي نجدها في لغة الإعلانات: عن الشقق أو العمل أو دعوات الأفراح أو كتابة السير الذاتية أو التهاني أو مقدمة الرسائل الإلكترونية وغيرها.

ج-وبرزت تراكيب خاصة بوسائل التواصل الاجتماعي، أضحت جزءاً من اللغة.

ح -اللغة المجازية وتعبيراتها المختلفة.

٤- النصوص: تتجمع الجمل لتكوّن نصّاً، وهذه النصوص أنواع،ولها سماتها المختلفة، كالنص الأدبي أو السياسي أو الاقتصادي أو البيئي أو الطبي أوالفني أو الصحي أو الرياضي.. وهكذا، ومن هنا يبدأ تشعب التدريس والتخصصية في تعليم العربية أو ما يعرف بتدريسه لأغراض خاصة، إذ يعكف التربويون ومصممو المناهج والمؤسسات على حصر الألفاظ والتراكيب التي تشكل النص السياسي، ومن الغرض ذاته تفرع ما يعرف اليوم بالتدريس عبر المضمون ’إذ يختار المعلمّ موضوعاً سياسياً معيّناً، ويستفرغ جهده في تعليمه، كأن يختار موضوع الربيع العربي أو القضية الفلسطينية على سبيل المثال.

٥- الحقول الدلالية: تتجمّع النصوص في سياقات مختلفة لتشكل حقولاً دلالية خاصة بمجالها الاقتصادي أو السياسي أو الجغرافي أو الصحي... وهكذا

٦- ولّما كانت اللغة مثل الكائن الحي تولد وتتطوّر وتموت، فهذا يعني أن مفرداتها وتراكيبها ونصوصها متغيرة باستمرار، وهذا التغير يفرض على المعلّم رصداً لحركة هذا التطور ليعكسه في المناهج التي يعدّها، ما يعني أن تدريس الحقول الدلالية يتجدّد باستمرار، فما يصلح لسنين معيّنة ربما لايصلح جميعه لغيرها، ومن هنا ندرك الحاجة المتغيرة باستمرار لمناهج جديدة، ولغة جديدة في برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها.

٧- ويضاف إلى ذلك مراعاة السياق ودوره في فهم الجمل والنصوص، وتفاوت الألفاظ ذات الدلالات المتقاربة، مثل: خاف وذعر ورعب وفزع ...

٨- وفي ظل ذلك كلّه لابد أن نتذكر دائما أن تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ينبغي أن يحوي المهارات الأربع أو التي يمكن أن نضيف إليها مهارات أخرى لتكون كالآتي:

- مهارة الاستماع.
- مهارة القراءة.
- مهارة المحادثة والحوار.
- مهارة التعبير.
- مهارة الكتابة.
- المهارة التواصلية والتداولية.
- المهارة الثقافية.

وهذه المهارات لا غنى عنها في كل مرحلة من مراحل التعليم. إنّ ذلك كلّه يعني تعليم العربية للناطقين بغيرها، ولذا لابد للمؤسسات المعنية بهذا المجال أن تركز على العناصر السابقة كلها، ويشفع ذلك كلّه بوسائل فعّالة لتقديم المعلومات وشرحها وتثبيتها ثم قياسها وتقويمها.

في ضوء التعريف السابق لتعليم العربية للناطقين بغيرها يلاحظ الآتي:

١- صعوبة حصر معنى محدد لمهارة الكتابة.

٢- صعوبة إيجاد منهج متكامل لهذه المهارة.

٣- أنّ معنى الكتابة واسع، يشمل ما سبق كلّه، فبدونه لا يستطيع المتعلّم الكتابة بإتقان، تصل به إلى ابن اللغة فيظل قاصراً مهما بلغ .

٤- أن مهارة الكتابة تحتاج إلى كفايات متعددة حتى تتطوّر، وهي الكفاية اللغوية والتواصلية والثقافية، وهذه الكفايات مهمة في التعبير عن الذات كتابياً، وكلّما تطوّرت كفايات المتعلّم زادت قدرته على الكتابة والإبداع فيها.

٥- بناء على ذلك كلّه يمكن القول: إن « مهارة الكتابة وإتقانها هو الحديث عن اللغة برمتها»[1].

٦- إن التعريف السابق يعطي صورة كلّية لاحتياجات المدرّس الكليّة لهذه المهارة التي يمكن أن نعيد توضيحها في الجدول الآتي :

• الحروف والأصوات وتجلياتها في المفردة وطرق كتابتها وما يتعلّق بها من حركات وتنوين وشدّة وحروف مدّ..
• المفردات التي تنتظم من خلال هذه الأصوات والحروف وأقسامها : كلمة وفعل وحرف، ثم الحقول الدلالية التي تنتظم فيها، وما يتعلّق بهذه المفردات من حركات، وما يرتبط بها من قواعد سابقة ولاحقة، تؤثر في معناها ومبناها، كتاء التأنيث، والتذكير والتأنيث، وأل الشمسية والقمرية، وحروف تكتب ولا تنطق أو تنطق ولا تكتب..
• التراكيب : وتدرجها وتطورها ورصفها في قواعد من البسيط إلى المركب، ابتداء من إضافتها للضمائر، فالمضاف والمضاف إليه، فالفعل،،فشبه الجملة، وتدرّج هذه التراكيب في قواعد نحوية وصرفية وإملائية...
ما يتعلّق بهذه التراكيب من حقول دلالية أو أنواعها المختلفة : من تعبيرات اصطلاحية واجتماعية تواصلية، وحكم وأمثال، واقترانات ومتلازمات لفظية وأدبية ومجازية...
المفردات والجمل وتغيّر معانيها حسب السياق، أو تلك التي تتدرج في دقة التعبير كالعشق والهيام والحب والشغف...

١- عبد الرحيم، رائد، امتحان الكفاءة العالمي للغة العربية للناطقين بغيرها مهارة الكتابة أنموذجاً، بحث منشور ضمن كتاب : اعمال المؤتمر الدولي الأول -إسطنبول : تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، أبحاث عليمة محكمة، ط١، دار كنوز المعرفة، عمان، الأردن، ١٤٣٦هـ-٢٠١٥، ص٢٦.

أنماط الكتابة الجاهزة وتنوّعها، مثل كيفية كتابة المقال والخاطرة والرسائل والإعلانات والتعزي والسيرة الذاتية وبطاقات التهنئة.....
الحقول الدلالية المختلفة
الثقافات المتنوعة الفنية والشعبية والتاريخية والأدبية والجغرافية والصحية والبيئية....
طرق تثبيت الاحتياجات وأساليبها وما يندرج تحتها من وسائل كتابية: تعبيرمقيّد وحر وإنشاء، وتلخيص، واستخدام المفردات، والصورة...، وتحليل أخطاء .

حضور مهارة الكتابة في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

تحظى مهارة الكتابة والتعبير الكتابي بأهمية كبيرة بين مهارات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ولكن السؤال الذي يطرح هنا : هل لاقت هذه المهارة ذلك الاهتمام الكبير في مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها؟ وهل قدّمت بصورة منطقية تراكمية متدرجة يلاحظ من خلالها التطوّر المنطقي الذي طرأ على أداء الطالب وكفايته؟ وهل كان هناك وعي في هذه المناهج بنمطي الكتابة الآلية والعقلية، فقدّمت للطالب الكفايات اللازمة لذلك؟ وهل وجدت آليات يشعر المرء من خلالها إفادة تلك المناهج من اللسانيات التطبيقية في معالجة الأخطاء الكتابية؟ هذه أسئلة تحتاج إلى إجابة .

إن الناظر في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لا يكاد يلحظ إجابة شافية عن أي من الأسئلة الآنف ذكرها، فليس هناك حتى اللحظة مناهج

١- اعتمدت المهارات عناوين رئيسة لها في عرض دروسها، وبنت اللاحق على السابق في عرض تلك المهارات، وقدّمت هذه المهارات وفق تسلسل هندسي منطقي يستوعب بناء العربية واحتياجات الدارسين أو يستوعب مفهوم الكتابة للناطقين بغير العربية .

٢- لا يلحظ المرء فيها علاجا لمشكلات كتابية كثيرة، يقع فيها متعلّم العربية للناطقين بغيرها، إلا ما تعلّق بالمستوى الأول في الحروف المتقاربة صوتاً. أمّا ما يخص مشكلات أخرى من مثل جموع التكسير، والحروف الملازمة لبعض الأفعال، والتذكير والتأنيث، واللام الشمسية والقمرية، والتاء المربوطة والمفتوحة، والمضاف والمضاف إليه، وتطابق الصفة مع الموصوف وغيرها،فلا نلحظ خططاً استراتيجية في هذه المناهج تعمل على علاجها، ليتلاشاها الطلاب في كتابتهم .

٣- لا يلحظ المرء خطة استراتيجية واضحة في هذه المناهج، تزوّده بالكفايات الآلية والعقلية والأنماط الكتابية المتعددة، التي تنقل المتعلّم نقلة نوعية في الكتابة من البسيط إلى المركب ثم إلى الإبداع، صحيح أن بعض الطلاب قد يصلون إلى مرحلة متطورة في الكتابة، ولكن ذلك لا يعتمد على المناهج المؤلفة وحدها بل يلتقطون كفاياتهم من هنا وهناك، وربما من أوراق العمل التي يعدّها لهم المدرس، وتعتمد على رؤيته المساندة للمناهج .

والناظر في سلاسل تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يرى أن هذه السلاسل تقسم إلى قسمين من حيث عنايتها بمهارة الكتابة:

١ – القسم الأول :مناهج جاءت المهارات الأربع فيها بصورة ضمنية، ومنها مهارة الكتابة،وهذه المناهج لا يخرج فيها مفهوم الكتابة على :

- معرفة كتابة الحروف والأصوات.
- الأصوات المتشابهة نطقاً.
- الشدة والتنوين.
- أل الشمسية والقمرية.
- التنوين.
- حروف المدّ.
- التاء المربوطة والمفتوحة.
- الهمزات.
- علامات الترقيم.
- والقواعد النحوية والصرفية.
- وبعض الأنماط الكتابية مثل الرسائل.
- التلخيص.
- أسئلة الاستيعاب.
- والإملاء.
- والخط.
- ١ – واستخدام المفردات في جمل مفيدة.

٢- والمفردات المبعثرة.

٣- والجمل المبعثرة.

٤- والتعبير المصوّر.

٥- والكتابة في موضوع.

ويندر بعد المستوى الأول أن يكون هناك خطة منطقية محكمة لعرض ذلك كلّه، ولذا من ينعم النظر في المناهج يجد لكل منها رؤيتها في عرضها، ما يدل على أنه لا يوجد اتفاق هندسي وذهني لغوي واضح في أذهان المؤلفين، وهذا ما دفع د.رشدي طعيمة إلى القول : «فالذين يضيق عندهم مفهوم الكتابة يقصرون جهدهم في برامج تعليم العربية على تدريس الطلاب على النسخ والتهجئة، بينما يلتزم الآخرون بتنمية قدرة الطلاب على اختيار الموضوع الذي يستحق الكتابة فيه، والقدرة على تنظيمه وعرضه بطريقة مقنعة ومشوقة في آن واحد»[1]، ويقول في موضع آخر عن العرف السائد في برامج تعليم اللغة وإعداد موادها التعليمية الكتابية: جرى التركيز على «الظواهر الآتية: الشكل..، تجريد الحروف، المدّ، التنوين، الشدّة، أل الشمسية والقمرية، التاء المربوطة والمفتوحة، الألف اللينة، الحروف التي تكتب ولا تنطق، وتنطق ولا تكتب، المقصور والمنقوص، والممدود، والهمزات»[2].

٢- مناهج جعلت مهارة الكتابة في كتب خاصة حسب المستوى، ومنها سلسلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية، التي أنتجت أربعة كتب خاصة بمهارة الكتابة، موزعة على مستويات أربع، ولكن هذا الإفراد في التأليف لا يعطيها ميزة على غيرها من السلاسل التي جعلت الكتابة بصورة ضمنية فيها، فلا يخرج مفهوم الكتابة في هذه السلسة عن غيرها، وحسب المرء أن يقرأ مقدمة كل مستوى فيها ليرى أن الأهداف التي وضعتها أكبر بكثير من محتواها، وبخاصة في المستويين الثالث والرابع.

وفي الآتي عرض لما فيها من موضوعات كتابية حسب المستوى مع مراعاة أن هذه الموضوعات قدّمت قواعدها من خلال نصوص في أغلبها تعالج مضامين دينية، تفيد الدارسين في معهد تعليم العربية في تلك الجامعة، وأن فيها من التكرار ما فيها :

١- طعيمة، المرجع،٢/ ٩٥٨ .

٢- المرجع نفسه، ٢/ ٥٩٥ .

المستوى الأوّل[1]	المستوى الثاني[2]	المستوى الثالث[3]	المستوى الرابع[4]
الحروف وتجريدها	أل الشمسية والقمرية	التاء المفتوحة والمربوطة	علامات الترقيم
الحركات	الهمزات	الحروف المتشابهة صوتاً	اللام الشمسية والقمرية
الشدّة	الأعداد وطريقة كتابتها	همزة الوصل	الحروف التي تحذف بالكتابة
أل الشمسية والقمرية	الحروف التي تنطق ولا تكتب	همزة القطع	الحروف التي تزاد في بعض الكلمات
التنوين	الحروف التي تكتب ولا تنطق	كتابة الهمزة المتوسطة على ألف	مواضع الوصل
التاء المربوطة	حروف المد	كتابة الهمزة المتوسطة على النبرة	الألف اللّينة
	علامات الترقيم	كتابة الهمزة المتوسطة مفردة	مواضع نقط الياء وإهمالها
	الحروف المتجانسة صوتاً	كتابة الهمزة المتطرفة	

١- كتاب القراءة والكتابة، المستوى الأول، سلسلة تعليم العربية ، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية، ط٣، ١٤٢٥هـ-٢٠٠٤م .

٢- كتاب الكتابة، المستوى الثاني، سلسلة تعليم العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية، ط٣، ١٤٢٥هـ-٢٠٠٤م .

٣- كتاب الكتابة، المستوى الثالث، سلسلة تعليم العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية، ط٢، ١٤٢٥هـ-٢٠٠٤م

٤- كتاب الكتابة، المستوى الرابع، سلسلة تعليم العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية، ط٢، ١٤٢٥هـ-٢٠٠٤م

المستوى الأوّل[1]	المستوى الثاني[2]	المستوى الثالث[3]	المستوى الرابع[4]
	عشرة دروس في الإملاء الاختباري		
أسئلة استيعاب وتلخيص واستخدام مفردات الدروس	أسئلة استيعاب وتلخيص واستخدام مفردات	أسئلة استيعاب وتلخيص واستخدام مفردات	أسئلة استيعاب وتلخيص واستخدام مفردات

ولا يحتاج الأمر إلى دليل على أن مفهوم الكتابة أوسع ممّا احتواه هذه الكتاب بكثير، وواضح أنه لا توجد منطقية في عرض الدروس، إنها تزيد كفايته الآلية، ولكنها لا تكفي دليلاً على ملاحظة تطوره في الكتابة بشقيها الآلي والعقلي من البسيط إلى المركب إلى الإبداع، ولا تسد في أية حال من الأحوال نهم المتعلّم في الكتابة أوتعينه في حل مشكلاته الكتابية كلها .

ومن هذه الكتب (How to write in Arabic) لـ El Mustafa Lahali، في جزء واحد، وواضح أنّه يستهدف في المقام الأول تعليم العربية للناطقين بالإنجليزية لاتكائه على الترجمة فيه، صحيح أنّ الكتاب لا يراعي التدرّج في مستويات الكتابة، ولا يبني هذه المهارة وفق رؤية منطقية متدرجة، ولكنّه جاء سابقاً غيره في طرح موضوعات مهمة في الكتابة الوظيفية أو شبه الجاهزة، فقد اشتمل الكتاب على الموضوعات الآتية المهمة، وهي تناسب المستوى المتوسط فأعلى:

أدوات الربط وعباراته
الرسائل بأنواعها
الإعلانات
المذكرات والسيرة الذاتية
عبارات أسلوبية
كتابة المقالات بأنواعها

الكتابات الإبداعية
التلخيص
دراسة وتحليل أخطاء الطلاب الكتابية
عبارات في السياق وتشتمل على تعبيرات اصطلاحية، ومتلازمات لفظية، وأفعال تلازمها حروف جر..

وقريب من الكتاب السابق ما أعدّه خالد أبو عمشة وإبراهيم فرارجة في كتاب (التعبير الوظيفي)، الموجّه للمستوى المتوسّط، إذ احتوى على موضوعات تتقاطع كثيراً مع الكتاب السابق، إلا أن ما سبقه جاء أشمل وأوسع في تدريباته،و طريقة تقديمه الدروس.

ولا تخرج الكتب الأخرى التي ألفت في هذا المجال عن سابقتها في المنهج، فجاءت انتقائية في اختيار الموضوعات، وغير مبنية على تسلسل منطقي في تقديم الموضوعات، ولكنها مفيدة في بابها، ويمكن الإفادة منها في تعليم العربية للناطقين بغيرها، ومنها:

- كتاب (تطوير مهارة الكتابة بالعربية)، لتوفيق بن عمر.
- Uktub al-arbiya لـ AZZa، وهو كتاب للمستوى المتوسط والمتقدم.

هذه بعض النماذج لكتب ألفت في هذا المجال، وليس هدف الكتاب هنا الإفاضة في الحديث عن كل شيء عنها ونقدها نقدا شاملاً، فهذا شأن بحث آخر يمكن أن يقوم به باحث آخر، ولكن يكتفى بهذا العرض الأفقي لما ورد فيها، وبالإشارة إلى أنها لا تغطي مهارة الكتابة للناطقين بغير العربية من مرحلة صفر إلى الإبداع، وواضح أن ما قدمته لا يغطي مفهوم الكتابة للناطقين بغير العربية، وهو ما ينبغي تغطيته وفق ما سبق شرحه في تعريف الكتابة .

توجيهات عامة لمعلّمي اللغة العربية للناطقين بغيرها

لا بدّ قبل الشروع في الدخول إلى الجانب التطبيقي، وتفصيل احتياجات مهارة الكتابة عبر المستويات لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها من تقديم بعض التوجيهات العامة والنصائح لهم وهم يدرّسون هذه المهارة، يمكن إجمالها في الآتي:

- يجب على معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها أن يكون واعياً بأهمية هذه المهارة، وأن يعطيها حظها ومكانتها في التدريس، لما لها من دور في تثبيت الكفايات المتنوعة التي يحصل عليها الطالب إبّان رحلته التعليمية، ولما لها من أهمية في تثبيت المهارات الأخرى في ذهن الطالب، ويرى طعيمة[1] «أنّ الكتابة نشاط لغوي متكامل نستطيع من خلاله الوقوف على مدى تقدّم الطالب في تعلّم المهارات الأخرى، فمن خلالها يمكن قياس هذه المهارات».
- ينبغي أن يكون المعلّم مدركاً أن هذه المهارة تحتاج إلى الكفايات التدريسية كلّها: الكفاية اللغوية، والكفاية التواصليّة، والكفاية الثقافية، وأن تكاملها يعني تطور كتابة الطالب في نهاية المطاف .
- عليه التفريق بين جانبي الكتابة : الآلية والفكرية[2]، والجمع بينهما عبر المستويات للوصول في نهاية المطاف إلى كتابة صحيحة لغوية وحرّة فيها الكثير من الجانب الإبداعي، وينصح الناقة هنا أن يبدأ المعلّم « بالمهارات الحركية وينتهي بالمهارات الفكرية»[3].
- يجدر بالمعلّم أن يعرف ما يتطلّبه كل مستوى من مستويات تعليم العربية للناطقين بغيرها، وهذا يدرك بالخبرة والاطلاع الواسع على المناهج المنجزة، والأطر المرجعية للغات، وما كتبه المختصون في هذا المجال، وأخيرا عن طريق التغذية الراجعة ومراجعة الذات وملفات الطلاب، التي تراقب مشكلاتهم واحتياجاتهم، فترصدها وتراجعها وتعالجها وتراقب تطوّرها.
- يجب على معلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها أن يكون وعياً بالخريطة الذهنية لمهارة الكتابة وما يحتاجه الطالب إبّان تعلّمها، وهذا يقتضي وعيه الكامل بمفهوم تعليم اللغة، وأن يعرف طبيعتهاوعناصرها المختلفة.
- أن يكون عارفاً بنظريات تعليم اللغة الثانية ليفيد منها في تدريس المهارة.
- أن يكون واعياً بطرق تعليم اللغة الثانية، وأساليب تدريس الأصوات والمفردات والقواعد والتراكيب، والتدريس السياقي والأدبي..إلخ، وأن يفرق بين تدريس اللغة العربية لأغراض عامة وخاصة وعبر المضمون والمهام .

---

١ - طعيمة، المرجع،٢/ ٥٩٢.

٢ - انظر الفوزان، إضاءات لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، ٢٣٨.

٣- الناقة، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ٢٣٩ .

- أن يوظّف وسائل التكنولوجيا الحديثة، ووسائل التواصل الاجتماعي، وأن يعرف كيف يفيد منها في التدريس، فعلى سبيل المثال يمكن أن يوظّف موقع جوجل صور وغيره في تثبيت ما درس الطالب كتابياً، وأن يوظّف الفيس بوك وغيره في عمل مجموعات للكتابة في موضوع معيّن، ويكون هو المشرف والموجّه والمدّقق والمصحح .
- أن يتدرّج المعلّم في العملية التعليمية من البسيط إلى المركّب، ومن السهل إلى الصعب في التدريس، فيبدأ بأصغر وحدة كتابية وهي الأصوات والحروف ثم المفردات[1] ومتعلقاتها الكتابية، فالتراكيب،فالجمل القصيرة، فالفقرة، فالنص، فالوقوف مستقبلاً على أنواع النصوص، حتى يصل مرحلة الإبداع .
- عليه أن يراعي تكامل المهارات في التدريس، وهذا يوجب أن يوظف في الكتابة ما درس الطالب من مفردات وتراكيب وقواعد وكفايات مختلفة «فعندما يشعر الطالب أنّ ما سمعه أو قرأه أو قاله يستطيع كتابته، فإنّ ذلك يعطيه دافعاً أكبر للتعلّم والتقدّم»[2]، ويمكّنه «من حفظ المادة اللغوية التي تعلّمها في الفصل واسترجاعها»[3]. أمّا إذا قدّم له في الكتابة مادة لم يدرسها، فهذا « من شأنه تعويق الكتابة ذاتها وضياع الوقت والجهد»[4].
- على المدرّس أن يعيد توظيف النص الذي درسه الطلاب بصورة مغايرة لما ورد في النص، ومعنى ذلك أن الطالب إذا درس نصّا عن سوق الخضار والفاكهة مثلا على المدرّس عادة توجيه ما ورد فيه من لغة بطريقة أخرى ليكتبها الطالب، فإذا كان بطل النص جون قد اشترى أنواعاً مختلفة من الخضراوات والفاكهة من السوق، ينبغي على المدرس أن يوجه أسئلة شخصية للمتعلم تجعله يعيد كتابة لغة النص بطريقة أخرى كأن يسأله: ماذا تشتري عادة من سوق الخضار والفاكهة؟ فيجيب الطالب كتابة من مخزونه معبرا عن ذاته، ويتجنب أن يظل ببغاء مردداً الصيغة ذاتها التي تعلّمها في النصّ .

١- انظر طعيمة، المرجع، ٢/ ٦٠١، الفوزان، إضاءات لمعلمي العربية، ٢٣٨.

٢- الفوزان، إضاءات لمعلمي اللغة العربية،٢٣٨ .

٣- طعيمة، المرجع،٢/ ٥٩٢، وانظر ص ٥٩٦.

٤- المرجع نفسه، ٢/ ٦٠٢.

• ينبغي أن يكون المدرّس على وعي بطرق تثبيت الكتابة في ذهن المتعلّم كالثنائيات الصغرى، والتلخيص، واستخدام المفردات، والتعبير الكتابي المصوّر الجزئي والكلّي، وإعادة ترتيب الكلمات والجمل المبعثرة، والكتابة في موضوع كلّي، والإملاء بأنواعه: المنقول والمنظور والاختباري، والكتابة الموجهة والمقيّدة والحرّة[1]، وغير ذلك من الأساليب المتناثرة في مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها، والكتب المنظرة له.
• أن يراقب مشكلات طلابه، ويتعرف جنسياتهم ومشكلاتهم الكتابية ليتعرف إليها منذ بداية التدريس.
• على المدرّس النظر بعمق وتركيز إلى حضور مهارة الكتابة في المناهج وأن يرى دائماً الجوانب الإيجابية فيفيد منها، وأن يدرك جوانب القصور فيعمل على تعزيزها بطرق مختلفة، مثل أوراق العمل، وغير ذلك .

أدوات الكتابة للناطقين بغير العربية ووسائل تطويرها

لقد تبيّن ممّا سبق عرضه أن مهارة الكتابة ليست سهلة، وأن أدواتها تعني العربية وعناصرها المختلفة برمتها، وما يضاف إليها من تواصل وسياق وثقافة، ولكنّ ذلك لا يعني أنه لا توجد رؤيا لها ولتطويرها، وفي الصفحات الآتية عرض لهذه الرؤيا :

• كتابة الحروف والأصوات

إن تدريس مهارة الكتابة تقتضي البدء بمكونات اللغة الأولى أو أصغر عناصرها وهي الحروف التي تتجمع بعضها مع بعض لتكوّن مفردات ثم تراكيب فجمل ففقرات فنصوص، فينبغي على المدرس أن يبدأ بتدريس هذه العناصر ومتعلقاتها في المستوى المبتدئ، وهي :

الحروف والأصوات
الحركات القصيرة
الحركات الطويلة
الشدّة

١ - انظر عنها الناقة، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ٢٤١-٢٦٧.

إن الطريقة الآلية المنطقية لتدريس اللغة تقتضي أن يتعرض الطالب للحروف التي تتجمع في أصوات وتكوّن المفردة، فيبدأ المدرِّس بتدريب المتعلمين على استماع هذه الحروف ثم نطقها وقراءتها، وتأتي الكتابة لتكون مجسدةً لها على الورق، ومثبتاً لتلك المهارات في الذهن، وقد أتت المناهج والكتب التنظيرية على وسائل مختلفة لعرض هذه الحروف والأصوات، ولا مجال هنا لذكرها أو تفصيلها، ولكن أياً كانت الطريقة التي ينهجها المدرس فعليه أن تكون مهارة الكتابة حاضرة في التدريس منذ الوهلة الأولى، ومتكاملة مع المهارات الأخرى :

- نطق الحرف
- استماع الطالب له وترديده
- ثم كتابته بصورة كليّة
- تجريده ليدركه الطالب بتجلياته كلها في الكلمة،
- وفي ذلك كلّه تبدأ الكتابة بالإملاء المنظور أو المنقول، ثم بعد دراسة عدد من الحروف والأصوات وتخزينها في ذهن الطلاب، ينتقل المدرّس إلى مرحلة الإملاء المسموع، ومنه التدريبي والاختباري، ولكل منها مراحلها على مستوى الحروف فالمفردات.

وسأعرض هنا طريقة تطبيقية لذلك كلّه تبدأ بعرض غير حرف، يتدرب عليها الطالب بطريقة كلية، ثم عرض كل واحد منها على حدة، مع ملاحظة أن المدرّس عليه أن يبدأ بالحروف المشتركة عالمياً حتى لا يبدأ الطالب في مواجهة الحروف التي تمتاز بها العربية، ولا مثيل لها في لغته، فتعترضه المشاكل من اللحظة الأولى، وتعرض بالطريقة التركيبة، فيقدّم منفرداً، ثم صوتاً في كلمة تمثّلها صورة حسيّة.

الخطوة الأولى: عرض الحروف الثلاثة الأولى صوتياً للطالب، ويتزامن ذلك مع تقديم طريقة كتابتها، فنحقق منذ البدء: النطق والقراءة والاستماع والكتابة.

الحروف :

س	تنطق ٣ مرّات، وتكتب في كل مرّة
ن	تنطق ٣ مرّات، وتكتب في كل مرّة
ل	تنطق ٣ مرّات،وتكتب في كل مرّة
م	تنطق ٣ مرّات، وتكتب في كل مرّة

الخطوة الثانية: عرض الحر في صورته الكليّة، مشفوعاً بلفظة يُمثّل فيها الصوت في صورته تلك، ثم يقدّم الصوت منقطاً مرتين، ثمّ يصمّم فراغاً ليكتبه الطالب منقولاً بصريّاً، وفق الآتي :

س: ينطق ٣ مرّات + صورة تمثله + تنقيط الصوت مرتين + فراغ للطالب ليُكتب الصوت وحده.



•س: جَرس.......... ....



•ن: فُرْن.......... ....



•ل: بصل.......... ....



•م: قلم........... ....

• استمع وردّد واكتب:

س ن ل م

....

• أكمل/ ي كتابة :






جر........ قلــ....... بصـــ...... فر........

الخطوة الثالثة : عرض الأشكال الكتابية للحروف السابقة:





أسـد فـستان سـمك

....



كيـس ماس فَرَس

....

• في هذا التدريب كلمات جديدة على صوت السين مشفوعة بالصور، وتكتب اللفظة باستثناء صوت السين ينقّط ليكمله الطالب كتابيّاً.



عـ......ل



......ـــيف



مدرّ.....



كر.....ـــي

وهكذا يستمر المدرّس في عرض الحروف والأصوات، ويوّظف الإملاء المنظور إبّان العرض حتى ينجز في تدريسه منها العدد الكافي، ويمكن من خلالها تكوين مفردات، ما يؤهل المدرّس والطالب للبدء بعرض الإملاء المسموعأوالمعتمد على الذاكرة، والبدء بالتغذية الراجعة، وإعداد تدريبات لذلك كلّه، وينصح أن يكون ذلك بعد تدريس أربعة أحرف أو خمسة، وفق الآتي :

- إعداد تدريبات يكون فيها مكان الصوت الهدف فارغاً ليكمله الطالب، ويفضل في المستوى المبتدئ أن تعرض هذه المفردات مرفقة بصورها الدالة عليها.
- إن كانت هناك حروف وأصوات درسها الطالب تتشابه في نطقها، وتشكّل مشكلة لديه، ينبغي على المدرس معالجتها نطقاً وكتابة عبر الثنائيات الصغرى، وحتى يكون الأمر ذا جدوى ينبغي أن تكون المفردات التي تعرض فيها هذه الثنائيات قد درسها الطالب، وجمعها المدرس ليكوّن منها التغذية الراجعة المركزة إياها في ذاكرته.
- وكلّما تقدّم التدريس يمكن للمدرس أن يعرض المفردة الكاملة التي درس الطلاب حروفها وأصواتها، ويكون ذلك بعرض صورها الممثلة لها، والطلب إلى المتعلّم التعبير الكتابي عنها، أو بإملائها استماعاً عليه .
- يترك المجال للمدرس ليعد الأساليب المتنوعة للتدريب الكتابي في هذه المرحلة بشرط أن تكون استرجاعاً لما درسه الطالب.

بعد تدريس الحروف والأصوات أو في أثناء ذلك، يُدرّب الطالب على كتابة الشدّة والحركات، والمد، والتنوين[1]، مع قناعتي بأن التنوين من الأفضل أن يدرسه الطالب

١ – أنظر تفصيل ذلك في الفصل الأول من هذا الكتاب (تدريس الأصوات) .

في سياق الجملة، وهذا سيكون مفيدا له أكثر، وبعد أن يكون قد ميّز بين أقسام المفردة العربية.

• كتابة المفردات وتطويرها إلى الجملة البسيطة

إن الحديث عن كتابة المفردات وتوظيفها في النص والسياق، حديث طويل ومتشعب، ذلك أن الأمر يتدحرج عبر المستويات، حتى تضحي المفردة جزءاً من سياق إبداعي وثقافي وفكري، فما هي المفردات التي سيدرسها الطالب:

أ- مفردات مجرّدة، لا يتّصل بها شيء سابق ولا لاحق يغيّر من بنائها، وأعني هنا المفردات الأولية التي تتكوّن منها الحروف والأصوات في المرحلة الأولى من تدريس اللغة، كأن تتجمع أصوات : ع، س، ل لتشكّل لفظة عسل، أو ب، ي، ت لتكوّن لفظة بيت..وهكذا، وهذا النوع من المفردات يكون في المستوى المبتدئ بعد الانتهاء من دراسة الحروف الأصوات أو في أثناء ذلك، وقبل الشروع في البدء بتدريس قواعد هذه الألفاظ التي تغيّر في بنائها، وعلاقاتها الدلالية والجملية والتركيبة . وفي هذا المرحلة يمكن توظيف الإملاء المنظور أو السمعي أو ذاك المعتمد على الذاكرة، ويكون التدريب ممّا درس الطالب، وثبت في ذاكرته، على النحو الآتي:

- أن تقدّم له مجموعة من المفردات، فينقلها إلى الكراسة كتابة .
- أن تملى عليه مفردات درسها، ويطلب إليه كتابتها.
- أن تُقدَّم له صورٌ محسوسة، ليعبر عنها كتابيّاً، مثل





....

وحين يتحقق المدرّس من قدرة الطالب على كتابة الأصوات والحروف ومتعلقاتها، ويتأكد من أن الطالب قد أضحى عنده خزينة من المفردات المتنوعة، يبدأ بمرحلة أخرى في المستوى المبتدئ، لتعزير مهارة الكتابة لدى الطالب .

ب- هذه المرحلة تبدأ بتدريس القواعد الأولية، المتعلقة بالمفردات، وهي الأتي:

- ما يلحق هذه المفردات من أدوات مثل اللام الشمسية والقمرية.
- أقسامها المختلفة: الاسم،والفعل، والحرف.
- ما يطرأ على الاسم من زيادة أو تغير في الشكل، يقتضي بموجبه تغيير دلالته، مثل : المذكر والمؤنث، وأشكال الجموع،والمثنى، وما يلحقها من ضمائر ملكية وغائبة ومخاطب.
- تدريبه على بعض الصيغ الصرفية البسيطة، مثل اسم الفاعل من الفعل الثلاثي.
- وتدريبه على كتابة بعض المفردات المترادفة والمتضادة.

والهدف من ذلك كلّه التسلسل المنطقي في الكتابة، فلا يمكن للطالب أو المعلّم الانتقال إلى التركيب أو الجملة دون أن يعي الطالب هذه المتعلقات بالمفردة، التي تفرض عليها تغييراً شكلية ودلالياً،وينبغي تجنب الدخول في المصطلحات في هذه المرحلة، حتى لا تؤثر على الطالب ودراسته اللغة، وحشو دماغه بما لا فائدة منه. وسأعرض بعض التطبيق هنا على جوانب من هذه الدروس، لتكون معيناً للمدرس على تدريسها، مع الإشارة إلى أنه ينبغي الإفادة من النحو التوليدي التحويلي، في تدريس القواعد، ولينتج الطالب ما يشبهها، ولتصبح جزءاً من ذاكرته مع التدريب، فيستطيع بالتعاون مع عناصر اللغة الأخرى كتابة جملٍ كثيرة باستخدام هذه القواعد، أو أخرى لم يسبق له أن سمعها من قبل.

وسأبدأ بعض طريقة تدريس **الـ القمرية والشمسية،** التي من وظائفها تغيير المفردة من النكرة إلى المعرفة، فمن الأفضل البدء بتدريس أل القمرية حتى يشعر الطالب بأن تغيراً نطقيّاً حدث على المفردة، ثم أل الشمسية التي يشدّد فيها الصوت التالي لها، ويكون بتدريبه على الكتابة وملاحظة شكل الصوت التالي لـ أل، ويمكن عرض ذلك كالآتي:





الــ+قمر + الْقَمَر

الـ+ شَمْس= الشَّمس

وتعطى تدريبات للطلاب عليها في هذه المرحلة لإتقان كتابتها، فتقدّم لهم مفردات سبق أن درسوها، ليدخلوا عليها اللام الشمسية والقمرية على النحو الآتي:

• أدخل/ ي الـ القمرية والشمسية على المفردات الآتية كما في النموذج:

الـ	المفردة	كتابتها
الـ	عسل	العَسل
الـ	بيت	
الـ	سيّارة	السّيارة
الـ	مكتب	
الـ	ثلج	
الـ	جُبن	
الـ	سمكة	

وهناك دور مهم لـ (الـ) في السياق وهو التعريف والتنكير، ولهذا يجب أن يعرف الطالب وظيفتها ليتمكن من استخدامها في السياق الكتابي مستقبلاً بصورة صحيحة ودقيقة، وبهذا يمكن تقديمها لتحقيق وظيفتها بصورة مبسطة للطالب، كأن نقدم صورتين لرجل يأخذ كتابا من بين مجموعة من الكتب أو رجل يأخذ كتاباً واحداً، ونحو ذلك، أو يطلب إليه أن يتناول قميصاً في الصورة الأولى أو القميص في الصورة الثانية:





وقد يؤخر ذلك لما بعد دراسة الأفعال ليكون عرضها أكثر منطقية، ولكن لا بأس من عرضها هنا بصورة أوّلية ثم التركيز عليها بعد الأفعال، لتكون دراستها أكثر فاعلية في الكتابة والتدريب.

- أمّا الأفعال، فتعرض في هذه المرحلة مع الضمائر (هو وهي)، ويكون عرضها آلياً لمعرفة أشكالها على النحو الآتي، ويراعى هنا تجنّب الأفعال التي تحوي حروف علّة تسبب مشكلات للطالب:



يَكتُبُ　　كتبَ　　أُكْتُبْ

تكتبُ　　كَتَبَتْ　　أُكتبي

ولا بدّ من تدريس الطالب في هذه المرحلة الأوليّة الضمير (أنا) المعبّر عن الذات، فهو مرتبط باحتياجات المتعلّم، وتعبيره عن ذاته على النحو الآتي:

أشربُ	شربتُ
أدرسُ	دَرَسْتُ
ألبسُ	لبستُ
أكتبُ	كتبتُ

وبتطوّر المستويات والدروس يقدّم المعلّم الضمائر الأخرى مع الأفعال، ويتطوّر في تدريسها وعرضها.

وبعد عرض مجموعة من الأفعال الخاصة بسلوك محسوسة أو معنوية بسيطة، يمكن تجسيدها بالصور، مثل: (فكّر يفكّر)،(نظر ينظر أو شاهد يشاهد)،يمكنه تقديم تغذية راجعة للطالب عن طريق التعبير المصوّر أو التقليد الآلي للقاعدة، مثل:

• اكتب/ ي الأفعال الآتية كما في النموذج :

درسَ	يدرُس	ادرس
	يشربُ	اشرب
ركضَ	يركضُ	
لَبِسَ		البس

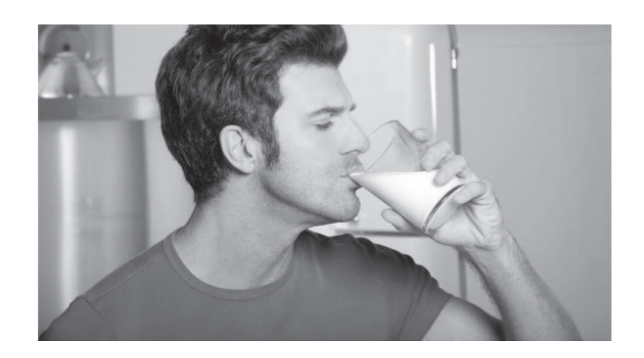
•

لعبتْ	تلعبُ	العبي
	تلبسُ	البسي
عملتْ	تعملُ	
جلستْ		اجلسي

• اكتب/ ي الأفعال الآتية كما في النموذج:

شربَ/ يشربُ	أشربُ	شربتُ
دخلَ/ يدخلُ		
خرج/ يخرجُ		
جلس/ يجلسً		

إن المدرّس بعد هذه المرحلة يكون قد بدأ بالدخول إلى الجملة البسيطة التي يعبّر فيها الطالب في هذا المستوى المبتدئ عن أشياء يومية في حياته، فنجده يستطيع التعبير كتابة عن الجمل الآتية:



يشرب+الـ+ الحليب= يشرب الحليب (خالد يشربُ الحليب)



تقرأ+الـ+كتاب= تقرأ الكتاب (البنتُ تقرأ الكتاب)

والمهم في هذه المرحلة تعريض الطلاب لقدر كاف من الأنماط السلوكية اليومية التي درس مفرداتها ليعبر عنها كتابياً، وكلّما كان التدريب موجّهاً يراعي ما درس، استوعب الطالب اللغة، وصارت جزءاً من سلوكه اللغوي اليومي الآلي والعقلي.

ويحتاج الطالب في هذا المستوى إلى التفريق بين المذكر والمؤنث، والمفرد والمثّنى، والمفرد والجمع، ويقدّم له اسم الفاعل والمفعول من الفعل الثلاثي، فتقدّم له أشكال ذلك كلّه بصورة بسيطة، وهذا مثال على المذكر والمؤنث :



مدرِّس   مدرِّسة

طبيب   طبيبة

مهندس   ....

ويتعرض الطالب لأنماط أخرى من المذكر والمؤنث:



ولد بنت

رجل امْرأة

ديك دجاجة

ونمط لآخر للمذكر والمؤنث (الألوان) :

أبيض	بيضاء
أسود	سوداء

أحمر	
أخضر	
أزرق	
أصفر	

وفي الحقيقة يطول الأمر جدا لو رحنا بعرض لكل طريقة من طرق تقديم الدروس المختلفة، ويكتفي بعرض نماذج منها، ليدرك المعلّم التطوّر الذي يحدث على الكتابة في هذا المستوى المبتدئ، وليتبيّن له أن مسألته ممكنة ولكن حين يكون التدرج منطقياً، فلا يُطلب إلى الطالب شيءٌ قبل أن يكون درسه، أو استوعبه وراح يخزنه في ذاكرته ومن دون ذلك يظل تطوّر الطالب الكتابي عشوائيّا، وتظل المشاكل قائمة لأنه لم يستوعب منطق اللغة، ومتغيراتها.

وبالطريقة البسيطة ذاتها يمكن عرض الجموع، مع اختيار صيغة واحدة لجموع التكسير للتركيز عليها حتى لا يتشتت ذهن الطالب بهذا النمط من الجموع، ومستقبلاً يتعرّض لصيغ أخرى، فالهدف في هذه المرحلة هو تعريف الطالب بأشكال الجموع في اللغة العربية، ولا بدّ من الإشارة هنا أن جموع التكسير ستظل مشكلة قائمة في كتابة المتعلمين، ولا يمكن حلّها إلا بحفظ صيغها المختلفة، الواردة في كل الدروس التي يدرسها الطالب، ولذا على المدرس دائما في كل درس أن يجليها للطالب وأن يكون لها تدريبات خاصة بها.

السؤال هنا هل تطوّرت كتابة الطالب حتى اللحظة؟ إن الجواب على ذلك يمكن أن يكون إذا عرضنا الصور الآتية، وقارنا ما فيها بالمدروس حتى اللحظة:



سيارة حمراء





الرجل يقود سيارة

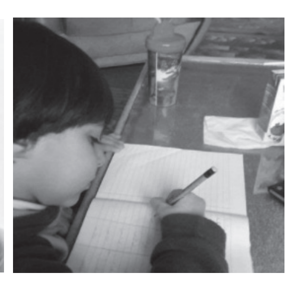


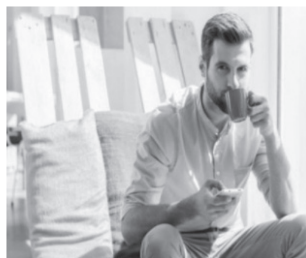
المرأة تقود سيّارة



المرأة تقود سيّارة بيضاء

ويمكن الطلب إلى المتعلّمين أن يكتبوا جملا بسيطة للتعبير عن المواقف المختلفة، والتعبير المصوّر وسيلة مهمة في هذا المستوى، وهذه نماذج:







....

من الضروري أن يقدّم المدرس تغذية راجعة على كل ما درس الطلاب، وأن يراعي الإملاء بأنواعه، والتعبير المقيّد بالصور، ثم الحر بترك الطالب يعبّرعن نفسه بجمل قصيرة بسيطة.

ج- يتطوّر تدريس المفردات في الجمل والفقرات والنصوص كلما مضينا في عرض القواعد والحقول الدلالية عبر المستويات، وعبر مراعاة احتياجات الطلاب في كل مستوى، فيبدأ الطالب يوظفها في حقولها الخاصة بها في سياقها الدلالي أو الاجتماعي أو الأدبي المجازي، والتركيبي... وسيعرض ذلك بتفصيل في مكانه إن شاء الله.

• تطوير الكتابة من التراكيب والجمل القصيرة إلى الفقرات :

إن المضي في تقديم المفردات والقواعد المختلفة يؤدي إلى تطوّر الكتابة، وكلّما عرّضنا الطالب لأنماط الجملة العربية وتراكيبها بصورة منطقية كان أداؤه الكتابي أكثر وعياً وتطوراً، وهنا ما زلنا نتحدّث عن المستوى المبتدئ للانتقال منه إلى المتوسّط، ففي هذا المستوى(المبتدئ) يحتاج الطالب إلى التعرّف إلى أنماط الجملة العربية وشبه الجملة، فينبغي تقديم بعض الضمائر المنفصلة والمتصلة، ثم شبه الجملة، وأسماء الإشارة والمضاف والمضاف إليه..، وبعض أدوات الربط مثل: الواو وثمّ، وبعض أدوات الاستفهام مثل/ من، ما، هل، كيف، أين، ماذا، لماذا، كم،وسأقف على نماذج من الضمائر المنفصلة المهمة، ودور ذلك كلّه في الكتابة في هذا المستوى.



هو طالب   هي طالبة

هما طالبان   هم طلاب



هنّ طالبات

ويستكمل تدريس (أنا، نحن، وأنت، وأنتما، وأنتنّ، وأنتم)، لأنه لا بدّ من دراستها في هذه المرحلة.

وهذا تمرين كتابي يمكن الاستعانة به للتدريب على الجملة الاسمية، فيه تجسيد لما درس الطالب في هذا المستوى:

أنا	طبيب
نحن	
هي	
هما	
هنّ	
هم	
أنت	
أنت	
أنتما	
أنتنّ	
أنتم	

وقد يواجه الطالب بعض المفردات التي لم يدرسها إبّان التدريبات مثل جمع طبيب على اطبّاء، وهنا يمكن للمدرس بسهولة تزويده بها .

وعلى الصور السابقة أو غيرها يمكن تطبيق أسماء الإشارة (هذا، هذه، هذان، هاتان، هؤلاء) .

ثمّ يتعرّض الطالب لأنماط من شبه الجملة باستخدام بعد حروف الجرّ وظروف الزمان والمكان على النحو الآتي:



السيّارة أمام البيت



الرجل وراء الطّفل



القطّ فوق الطاولة



القط تحت الكرسي

وعلى الطريقة ذاتها يمكن توظيف حروف الجر (في، على، من، إلى،لـ بّــ..) أمّا المضاف والمضاف إليه، فيمكن تقديمه بهذه الطريقة:


حقيبة


حقيبة الطالبةِ


حقيبةُ الطالبِ

أو



علمُ السعوديّةِ..... وهكذا

أما الضمائر المتّصلة فيمكن عرضها بالطريقة الآتية:

كتاب	كتابي
	كتابها
	كتابهما
	كتابهم
	كتابنا
	كتابكَ
	كتابكِ
	كتابهم
	كتابهنّ

وعلى المدرس بعد الانتهاء من الدروس أو كل درس أن:

- يقدّم تدريبات كتابية موجهة له
- أن يربط بينه وبين ما سبق من دروس.
- أن يلفت انتباه الطلاب إلى بعض القواعد الكتابية حال ورودها في الدروس، مثل الحروف التي تنطق لا تكتب، يكن ذلك في درس أسماء الإشارة و الأسماء الموصولة، أو الحروف التي تكتب لا تنطق، وذلك عند دراسة الفعل الماضي المسند إلى واو الجماعة.
- تدريس الطلاب بعض علامات الترقيم، مثل النقطة والفاصلة، وعلامة الاستفهام : النقطة بعد الانتهاء من كتابة كل جملة .أما الفاصلة، فحين يعرض درس الرابط: الواو ثمّ غيرها،و تدرّس علامة الاستفهام في موضعها.
- في أثناء تدريسهم المذكر والمؤنث والجموع يمكن لفت انتباههم إلى الفرق بين التاء المربوطة والمفتوحة.
- هكذا يلاحظ تطور الطالب في الكتابة: في قواعدها،وفي كتابة الجملة القصيرة فالأطول قليلاً، إلى الفقرة البسيطة .
- وفي الآتي تدريبات موجهة كتابية على ما مرّ:
- أسئلة مباشرة للطالب إجابتها في جمل قصيرة أو فقرة .

١- ماذا تشرب في الفطور؟
٢- أين تدرس؟
٣- أين تسكن؟
٤- هل تحب الطعام العربي؟
٥- لماذا تدرس اللغة العربية؟
٦- ماذا تأكل على الغداء؟

- أسئلة التحويل من المذكّر إلى المؤنّث :

١- يكتب حسن واجباته

....

٢- يأكل الأصدقاء الطعام في المطعم

....

٣- تلبس البنتُ قميصاً أحمر

....

٤- يذهب الطالبان معاً إلى المدرسة

....

• أسئلة الربط بين الجمل وملء الفراغ:

١- جلست هند على الكرسي و **شاهدت التلفاز**



٢- يدخل أحمد إلى المكتبة و.............



٣- يلبس الطفل ملابس خضراء و.............



• أسئلة الربط باستخدام الأسماء الموصولة:

• محمد/ يشرب العصير

محمد الذي يشرب العصير أخي

١- الطالبة/ تحمل الحقيبة

....

٢- البنات/ يأكلن في المطعم

....

٣- الأصدقاء/ يذهبون إلى المدرسة

....

• أسئلة المفردات المبعثرة

– ملابس، السوق، اشترت، من، زرقاء

....

– تأكل، الجبن، تُحب، أن، ماريّا، الفطور، على

....

• أسئلة الجمل المبعثرة

– وكتب واجباته

– عاد سعيد إلى البيت

– تناول طعام الغداء

– من المدرسة

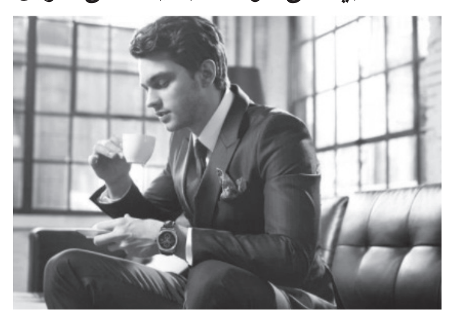
....

....

....

....

• التعبير عن مواقف بسيطة عن طريق التعبير المصّور، مثل :





....

هناك تدريبات الاستبدال

• تدريبات الربط

• استخدام المفردات في جمل وهكذا...........

وللمدرس أن يأتي بالتدريبات المناسبة للمستوى المبتدئ ليغطي الموضوعات المدروسة .

• تطوير مهارة الكتابة من المبتدئ الأعلى إلى المتوسّط الأعلى :

ما زال الطالب في هذا المستوى يتعرّض للغة تعليمية موجهة[1] وليست طبيعية، ينبغي فيه أن:

• يبني المدرس اللاحق على ما سبق دراسته من مفردات تراكيب اجتماعية تواصلية يومية درسها الطالب في المستوى المبتدئ في نصوص حوارية قصيرة، ولغة موجهة.

• يتدرّج المدرِّس في كتابة الفقرات إلى النص المعبّر عن الذات واحتياجات الطلاب اليومية، التي تنمي علاقتهم بالمجتمع المحيط بهم، هذا ما يفرضه الواقع التعليمي، وما تؤكده الأطر المرجعية للغات التي حثّت على التركيز على هذه الاحتياجات التواصلية، وتزويد المتعلمين بمفردات وتراكيب خاصة بها، مع بعض اللغة التي تخص حقولاً لغويّة أخرى، كالسياسة والاقتصاد، وغيرهما، وأن تعرض هذه اللغة بأسلوب حواري، وهذه الموضوعات يمكن إجمالها في الآتي:

التعارف
حوار في غرفة الصف
الأسرة
جسم الإنسان
السوق
سيارة الأجرة
البحث عن سكن
مكالمة هاتفية
السفر
في الفندق
في المطعم
الرياضة
زيارة صديق
زيارة مريض
عند الطبيب
في الصيدلية
التعبير عن الوقت
الاتجاهات
في الجامعة
رحلة
في السينما
حضور حفلة أو مباراة
نصوص سياسية اقتصادية وثقافية... قصيرة
نصوص ثقافية عن شخصيات وبلدان وعادات وتقاليد
أخرى تواصلية متروكة لتقدير المناهج والمدرسين

- يبدأ في هذا المستوى تقديم أنماط كتابية شبه جاهزة أو وظيفية، ويتطوّر تقديمها في المستوى المتقدّم، هذه الأنماط يمكن حصرها في الآتي:

بطاقات التهنئة بأنواعها
الرسائل الإلكترونية وأشكالها المختلفة
الإعلانات
استمارات بنكية
عقد إيجار
التعزي
دعوات الزفاف
السيرة الذاتية
أخرى......

وتحتاج هذه الأنماط إلى معلّم ذي معرفة بهذه الأنماط وتغيّر أسلوبها حسب المقام، لذا يقتضي الأمر حصر هذه الأنماط وأشكالها، ثم المفردات والتعبيرات التي توظف فيها، ليتزود بها الطلاب، ويستخدموها في الكتابة.

- يمكن للمدرس في هذه المرحلة أن يدخل بعض التعبيرات الاصطلاحية أو التعبيرات الاجتماعية الجاهزة، مثل الأمثال، أو الاقترانات اللفظية لتدعم بعض النصوص التي يدرّسها، يمكن للمدرّس في هذه المرحلة أن يعرّض الطلاب لدور الألفاظ في السياق، التفريق بين المعاني الحقيقية والمجازية، وستأتي أمثلة على ذلك في التطبيق ...
- تقديم قواعد جديدة، تبنى على ما درس الطالب، وتزيد في حصيلته: القواعد النحوية الصرفية الإملائية، وفي هذا المرحلة لا بد من تقديم القواعد الآتية:

النحو	الصرف	الإملاء
الأفعال بأشكالها	اسم الفاعل	حذف حروف العلة في الأفعال

الفاعل	اسم المفعول	الحروف التي تكتب ولا تنطق في الفعل الماضي المضارع المنصوب والمجزوم
المفعول به	المصادر	بعض علامات الترقيم مثل التعجّب والفاصلة المنقوطة
نائب الفاعل	تصريف الأفعال	بعض قواعد كتابة الهمزة
المبتدأ الخبر	اسم التفضيل	
كان وأخواتها	الأوزان	
إن وأخواتها	بعض صيغ المبالغة	
أنماط من النحو الغائب مثل الأفعال التي تحتاج إلى أن أو مصدر بعدها : حاول أن، يريد أن، بفضل أن، يعتقد أن.. ومن هذا النحو الغائب التركيز على حروف الجر الملازمة للأفعال، والمذكر المؤنّث.	جموع التكسير حصرها ليحفظها الطلاب	

الروابط المختلفة التي يرد ذكرها في الدروس غيرها مما يمكن حصره في النصوص، مثل لكن، وبينما،وخلال، وفي أثناء، أما..فـ، بل، إنّما، الأسماء الموصولة...وغيرها		

- مراعاة الطريقة الآلية والعقلية في الكتابة .
- مراعاة طرق الكتابة التي كثر الاعتماد عليها في وسائل تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها : الربط، الاستبدال، والتحويل، التلخيص، التعبير الكتابي عن الصور، أو أسئلة الاستيعاب الفهم، استخدام المفردات، ملء الفراغ...وغيرها
- ينبغي أن يصحح المدرّس أوراق عمل طلابه، وألا يركّز كثيراً على تخطيئهم بل عليه أن يوجههم بطريقة لا تُدخل اليأس إلى قلوبهم ونفوسهم، يشعرهم أن ما يقدمونه شيء طبيعي، يمكن تجاوزه بالممارسة، وزيادة الاهتمامبالأنشطة الكتابية والدراسة .
- ينبغي على المدرّس أن يدّون أخطاء طلابه، يرصدها ليعرفها، ويجد الحلول الملائمة لها، ويضعها في ملف الطلاب، ليلاحظ تطورهم لاحقا بعد حل مشكلاتهم توجيههم، وليفيد منها في المستقبل في تدريس طلاب هذا المستوى، ليتجازوها المدرِّس.
- ينبغي في هذه المرحلة أن يقرأ المدرّس في الأبحاث الخاصة في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها، ليقف على تجارب الآخرين في معرفة الأخطاء الكتابية لطلاب هذا المستوى، وهو إذ يقرأ سيلاحظ أن أكثر هذه الأخطاء تتركز في : طريقة توظيف المفردات، في حروف العلة، والهمزات، ومد المقصور، وقصر الممدود، وجموع التكسير، والـ التعريف، والمضافوالمضاف إليه، والصفة الموصوف، والمذكر والمؤنث، واستخدام الفاعل والمفعول به وكان وأخواتها..

ولا بدّ من تقديم بعض الطرق والوسائل لتطوير مهارة الكتابة، تعزز ما يرد في المناهج،وتضيف إليها، سأحصرها في الآتي:

- التعبير المصّوّر : تفيد الصور في هذا المستوى في تعزيز ما درسه الطلاب من قواعد مختلفة، مفردات وعبارات تراكيب، وتكون هذه الصور معبرة عمّا درسه الطالب حتى اللحظة، في الدرس أو ما قبل الدرس، وتقيس حصيلته اللغوية المعرفية، والصورة التي تقدّم:
  - صورة يطلب إلى الطالب فيها التعبير بشكل جزئي ثم كلّي.
  - صورة يُعبّر الطالب عمّا فيها بشكل كلي
  - مجموعة من الصور تشكّل بمجموعها فقرة أو نصّا صغيراً.
- مثال(١):



- كم شخصاً في الصورة؟..........................
- أين هم؟...........................
- ماذا يوجد أمامهم؟...........................
- ماذا يريدون؟.......................
- كيف يبدو حالهم؟...................
- ماذا يتكلّمون؟...............

• اكتب/ ي فقرة تعبّر عن الصورة السابقة.

....

....

....

....

• مثال رقم(٢):



• عبّر/ ي كتابياً عمّا في الصورة:

....

....

....

• مثال رقم(٣)



• عبّر/ ي كتابياً عن الصور الثلاث الأولى ثم الثلاث الأخرى في فقرات:

....

....

....

....

• ويمكن في هذه المرحلة تقديم بعض الصور التي تعتمد على التفكير، ليحاول الطلاب التعبير عنها، مثل:



• التعبير الكتابي الجزئي فالكلّي المرتبط بما درسه الطالب

يقصد بهذا التعبير أن يوجّه المدرس الطالب إلى استخدام اللغة التي درسها حتى اللحظة، أو أن يكون تركيزه على لغة النص المدروس، فمعلوم أن المناهج والمدرسين عادة يصمّمون التدريبات التي تجعل الطالب يوظّف اللغة في الكتابة للإجابة عن أسئلة تتعلّق بالنص مباشرة . وهنا يمكن للمعلّم أن يتقدّم خطوة وهي أن يوجّه الأسئلة للتعبير الكتابي عن ذات الطالب، فتكون وظيفتها مغايرة لصيغة النص المدروس، فـ:

• المدرّس يوظف اللغة المدروسة أولا للكتابة والتعبير عن محاور النص ومفاصله.
• ثمّ يعيد توجيهها ليوظفها الطالب في التعبير عن ذاته وشؤونه واحتياجاته.

فإذا كان موضوع الدرس في هذه المرحلة (البحث عن سكن)، ودرس الطالب فيه ألفاظاً وعبارات خاصة بهذا الحقل الدلالي، يجب على المدرّس أن يأتي بتدريب كتابي يسأل فيه الطالب أسئلة ذاتية تخصّ هذا الهدف (البحث عن سكن)، ويطلب إليه الكتابة فيها، فـ:

- يبدأ بالتسلسل المنطقي في هذه الأسئلة، والطالب يجيب عنها في جمل أو فقرات قصيرة.
- بعد الانتهاء من الإجابة عن الأسئلة، يوجّه المدرّس الطالب أن يعيد كتابة هذه الجملة لتشكّل نصّاً، وموضوعاً عن سكن الطالب على النحو الآتي :

١- أين تسكن؟
٢- في أي منطقة؟
٣- ما اسم العمارة؟
٤- في أي طابق تسكن؟
٥- كم إيجارها؟
٦- كم غرفة في شقتك؟
٧- ما الفرش الموجود فيها؟
٨- هل يسكن أحد معك فيها؟
٩- ما الخدمات الموجودة في الشقّة؟
١٠- هل وقّعت عقد إيجار؟
١١- هل يعجبك موقع الشقّة؟
١٢- هل هناك مشكلات تواجهها فيها؟

وأسئلة أخرى....

بعد أن يجيب الطالب كتابة عنها موظّفاً ما درس، **يعيد إنتاجها في نص**، وحين يتدرّج المدرس بهذا الأمر في الدروس اللاحقة، وتكون الأسئلة فيها اللاحقة معززة ما درس الطالب، سيتقدّم في كتابة الموضوعات التي يهدف هذا المستوى إلى تقديمها للطلاب، وسيلاحظ المدرس المشكلات التي تواجه الطالب على المستويات كلها، ومنها اللغة الجديدة التي درسها، فيعززها في نص لاحق.

• التعبير الكتابي الجزئي فالكلّي المرتبط بما درسه الطالب وبما يضاف إليه

والمقصود بما يضاف إليه هنا أنه عادة لا تفي النصوص المقدّمة بكل الاحتياجات الخاصة بالحقل الذي يعرضه المعلّم أو المنهاج، وهذا شيء طبيعي، لأن حصر كل الألفاظ والتراكيب ليس بالأمر اليسير، وتدل الخبرة العملية على أنه ليس هناك منهاج كامل شامل لكل شيء، وعلى أنّ القصور ملازم إياها لاعتبارات كثيرة، وهي النسيان، أو كثرة المفردات والعبارات، أو اختلافها من بيئة إلى بيئة، أو لتطورها وتجددها وتغيّرها. فلا بد للمدرس أن يكون واعيا بذلك كلّه، فيعمل على تخصيص دروس لمهارة الكتابة لتحقيق هذه الغاية، وإعداد منهاج إضافي مساند، أو أوراق عمل فيها:

١ - أسئلة موجهة للتعبير الكتابي يوظّف فيها الطالب ما درس من لغة؟

٢ - أن يقدّم أسئلة يحتاج فيها الطالب إلى لغة إضافية مهمة، غير موجودة في دروس المنهاج الرئيسي، ولكنها مهمّة للطالب في هذا المستوى.

٣- يمكن للمدرس أن يزوّد الطالب بتراكيب وعبارات جاهزة واصطلاحية وأمثال متداولة، تعمل على تقوية لغة الكتابة إذا ما أدركها، ويحثّه المدرس على استخدامها في الكتابة.

ولكن كيف يمكن أن يكون تصميم هذا الدرس الكتابي؟

- ينبغي أن تكون هذه الأسئلة التي يعدّها المدرس تحقق الهدف الكلي للمستوى المتوسط، وفيها تثبيت لما دُرس، وتعزيز له.
- تكون متدرجة لتحقيق هذا الهدف .
- يطلب إلى الطالب أن يجيب عنها قبل الدرس، وأن يقدمها للمدرس قبل موعد درس الكتابة بيوم أو يومين.
- يصحح المدرِّس أوراق طلابه، ويرصد ما كتبوا، فيلحظ: احتياجاتهم وأخطاءهم، واختلافاً واتفاقاً في هذه الأوراق، لأنّ كفاءة الطلاب اللغوية وإن اختلفت تظل متقاربة.
- في أثناء الدرس، يبدأ المدرس بعرض كل سؤال، ويستعرض إجابات الطلاب، ويزوّدهم بكفايات لغوية تنقصهم، ويبيّن لهم طرق توظيفها، ويصحح أخطاءهم، ويلفت نظرهم إليها، ومن الأفضل أن يكون قد قدّمها لهم مطبوعة في جدول، يبيّن فيه الخطأ وصوابه.

- ثمّ يطلب إليهم إعادة كتابة الإجابة عن الأسئلة ثم كتابتها مجتمعة في نص.
- ثمّ يتقدّم خطوة إضافية، فيقرأ معهم عبارات جاهزة أو اصطلاحية أعدها لهم لتطّوّر كتابتهم، ويدّلهم على طرق توظيفها المختلفة.
- بعد ذلك يطلب إليهم مرّة أخرى إعادة كتابة الموضوع مستخدمين هذه العبارات والتراكيب الجديدة.
- سيحصل المدرس على نتائج متطورة في كتابة الموضوعات الهدف، يعمرها الصحة والعبارات الجديدة .
- سيلاحظ المدرّس والطالب أن الثقافة بدأت تتسرب إلى لغة النص المكتوب، وإن كانت بسيطة في هذه المرحلة، ولكنها تتطوّر تدريجياً بتطوّر الموضوعات المعبرة عن الثقافة العربية.
- وتجدر الإشارة إلى أن هذه الطريقة يمكن اعتمادها في المستويات اللاحقة، وتطويرها حسب مقتضى الحال اللغوي في كل مستوى.

وهذا درس صمّم على الطريقة السابقة ليفيد منه المدرس في تعزيز وتطوير مهارة الكتابة في المستوى المتوسط .

الموضوع: أعمــالي اليوميّة

- أجب/ يبي كتابة عن الأسئلة الآتية:

١- متى تستيقظ/ ين في الصباح الباكر؟
٢- ماذا تفعل/ ين بعد استيقاظك مباشرة؟
٣- ماذا تفطر/ ين؟
٤- ما أنواع الملابس التي تحب/ ين ارتداءها؟
٥- كيف تذهب/ ين إلى جامعتك يوميّاً؟
٦- أين تتناول/ ين غداءك؟
٧- هل تجيد/ ين الطّبخ؟ماذا تحب/ ين أن تطبخ/ ي؟
٨- هل تقرأ/ ين دروسك بانتظام؟ كم ساعة تقرأ/ ين يوميّاً؟
٩- هل الدراسة ثقيلة على نفسك؟
١٠- هل تحب/ ين دروسك الجامعية أم تفضل/ ين المطالعة الخارجيّة؟

١١- ما المشكلات التي تواجهك في دراسة اللغة العربيّة؟
١٢- أين تذهب/ ين يوميّا بعد الجامعة؟
١٣- هل تحب/ ين الوحدة أم تكوين الصداقات؟
١٤- ماصفات صديقك/ تك الذي/ التي تحبه/ ها؟
١٥- هل تحب/ ين التسوّق؟ ماذا تفضّل/ ين من الأشياء أو المحلات في السوق؟
١٦- هل تحب/ ين السفر؟ أي البلاد تحب/ ين؟
١٧- هل تقوم/ ين بزيارات اجتماعية أو تؤدي/ ين مناسبات اجتماعيّة عادة؟
١٨- هل تأخذ/ ين معك هدية عادة؟
١٩- ما المناسبات التي تأخذ/ ين فيها هدية؟
٢٠- هل تخرج عادة في الليل كثيراً؟
٢١- ماذا تحب من الليل؟
٢٢- هل تفضّل/ ين السهر أم النوم؟ولماذا؟
٢٣- هل تشعر/ ين أنّ حياتك منظّمة؟

• اكتب/ ي موضوعاً كاملاً عن أعمالك اليوميّة مستعيناً / ة بالأسئلة السابقة.

....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....

• أجب/ يبي عما يروق لك من الأسئلة الآتية:

١-لماذا تحبّ/ ين السفر؟
٢-لماذا لا تحبّ/ ين السّفر؟
٣-لماذا تحبّ/ ين السّهر؟
٤-لماذا لا تحبّ/ ين السهر؟
٥-لماذا تحب/ ين أكل البيت؟
٦-لماذا تحب/ ين أكل المطعم؟
٧-ما الطعام الصحيّ برأيك؟
٨-لماذا تقرأ / ين أوّلا بأوّل؟
٩-لماذا لا تحب/ ين تنظيم قراءتك؟
١٠-لماذا تحب/ ين الملابس الأنيقة؟
١١-هل تحب/ ين شرب القهوة كثيراً؟ لماذا؟
١٢-لماذا لا تحب/ ين شرب القهوة؟

• عبارات مهمة في الحياة اليومية وفي التعبير الشفهي والكتابي:

القهوة مفيدة ولكن ضررها أكثر	زُر غبّاً تزدد حبّاً	عند البطون تغيب الذّهون
السهر جميل ولكنّه مضرّ	من طلب العلا سَهِر الليالي	ما حكّ جلدَك مثلُ ظُفرك
الدراسة مهمّة ولكنها روتين مملّ	الصديق وقت الضّيق	
الدراسة تغيّر عقل الإنسان وفكره وسلوكه	ليس الإنسان بمظهره بل بمخبره	اغترب تتجدّد
اللغة العربية بحر لا قرار له	النّظافة من الإيمان	من قواعد الإسلام في تناول الطعام: ثلث لطعامك وثلث لمائك وثلث لهوائك

• عبارات مهمّة في موضوع أعمالي اليوميّة:

أستيقظ باكراً	أستيقظ متأخراً	أحب نوم الصّباح	أستيقظ باكراً ولكن أظل في فراشي
أحب الملابس الرسميّة	أحب الملابس الشبابيّة	أكوي ملابسي	لا أهتم بكيّ ملابسي
أذهب راكباً الحافلة أو السيارة..	أذهب مشيا على الأقدام	أحب الطعام الجاهز	أنا أجهز طعامي بنفسي
أقرأ أوّلا بأوّل	لا أحب الدراسة اليومية	أحب الوحدة والانطواء على ذاتي	أكره الوحدة والانطواء
أحب الصديق الصدوق	أكره التسوّق وزحمة السوق	أحب كل ما هو جديد في السوق	أحبّ التمتّع بمنظر الناس في السوق
أحب الأماكن القديمة	الأماكن الأثرية جذابة	الأماكن الأثرية تذكّرني بالماضي وبتاريخ الإنسان	أحب الهدوء والرومانسيّة
أكره السهر لأنه متعب للجسد	أنا أكون منهكاً في الليل	السّهر يجعلني متوتّراً	

• أعد/ يدي كتابة موضوع عن أعمالك اليومية مستعيناً/ ة بما درست من لغة :......

• الكتابة الوظيفية

يبدأ المنهاج والمدرّس في المستوى المتوسّط بتعزيز الكتابة الوظيفية لدى الطلاب، ولذا ينبغي فيه:

١ - حصر أنماط هذه الكتابة، لتوزيعها على الدروس، وأعني هنا الكتابة الجاهزة أو شبة الجاهزة، مثل بطاقات التهاني، والاستمارات، وكتابة التعزية، والإعلانات، والدعوات، والسيرة الذاتية، والرسائل الإلكترونية بأنواعها.

٢- حصر العبارات والألفاظ والأنواع الخاصة بهذه الأنماط، فعلى سبيل المثال تتشعب بطاقات التهاني لتشمل بطاقات: التهنئة بالتخرج، وعيد الميلاد، والشفاء من مرض، والمولود الجديد، والأعياد المختلفة، والمناسبات الدينية والاجتماعية الأخرى. وتتشعب أنماط الرسائل الإلكترونية، لتشمل الرسمية وغير الرسمية، ومقام المخاطب، فالرسالة إلى صديق تختلف عن الرسالة إلى الأم أو المدير أو الوزير أو وكيل الوزارة أو رئيس الوزراء أو رئيس الدولة.. وهكذا. فعلى المدرّس ملاحظة ذلك كلّه وتقديمه متدرجاً للطلاب، وهذا الأمر ينطبق على الإعلانات والدعوات، وغيرها.

٣- حين نقول عبارات جاهزة يقصد بها تلك العبارات التي تظل على حالها وإن تغير الشخص، ولكن محتواها يتغيّر، مثل السيرة الذاتية أو الاستمارات البنكية، وعقود الإيجار...

٤- ينبغي تعريف الطالب بلغة هذه الأنماط، وكيفية توظيفها ثم تدريبه على كتابتها.

• وسيكون التطبيق في هذا المقام على الرسالة الإلكترونية، فماذا ينبغي تقديمه للطالب؟

١- أنواع الرسائل.
٢- أن لها مقدمة ووسطاً وخاتمة
٣- أن هذه الأجزاء تتغير حسب نوع الرسالة والمرسل إليه، مع ملاحظة أن لغة هذه الأنواع والأجزاء قد تتغير من بيئة لأخرى.
٤- الألفاظ والعبارات الخاصة بكل نوع وجزء من أجزاء الرسالة.

• أولا: المقدمة

أ- الرسالة الشخصية

- أمي/ أبي الحنون
- أخي الحبيب/ أختي الحبيبة
- صديقي العزيز/ صديقتي العزيزة..

ب- الرسالة الرسمية (نماذج)

- حضرة مدير الشركة المحترم
- حضرة السيد مدير المدرسة المحترم
- سعادة أستاذ دكتور رئيس الجامعة
- عطوفة وكيل وزارة العمل المحترم
- معالى وزير الثقافة المحترم
- دولة رئيس الوزراء المحترم/ الأكرم
- فخامة رئيس الجمهورية المحترم/ الأكرم

• ثانياً: الانتقال من المقدمة إلى الوسط

- السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد،
- تحية طيبة وبعد،

فـ.......

• ثالثاً: الوسط

أ- الرسالة الشخصية

- فأرسل/ فأبعث لك خالص محبتي وأشواقي القلبية.....
- فعسى أن تكون بخير وعافية......

ب- فأنا مشتاق لرؤيتك، ولسماع أخبارك......ثم المضمون:

- فأرجو أن.....+ فعل
- فأرغب في ....+فعل
- فأودّ أن........+فعل....+ المضمون مباشرة

رابعاً: الخاتمة

• أولاً: الرسالة الشخصية

- في نهاية حديثي أود أن..
- وقبل الختام عسى أن أراكم قريباً على خير

- مع تمنياتي لكم التوفيق والنجاح
- وتقبّلوا خالص محبتي
- المخلص: احمد
- صديقك: خالد
- أخوك: محمد

• ثانياً: الرسالة الرسمية:

- ولكم خالص احترامي وتقديري
- وتقبلوا خالص احترامي
- وتفضلوا بقبول احترامي وتقديري

• بعد تدريب الطلاب على هذه النماذج يطلب المدرس إلى الطلاب كتابة رسالة شخصية أو رسمية:

في نهايات المستوى المتوسط يبدأ المدرّس بعرض اللغة الطبيعية على الطلاب، وهي بدورها تحتوي على تعبيرات اصطلاحية واقترانات لفظية، ولغة مجازية، ولا بدّ من حصرها، وتقديمها للطلاب في قوائم، وتدريبهم على توظيفها في الكتابة، فيأتي المستوى المتقدّم ليعززها، ويوجهها بصورة مبرمجة.

• تطوير الكتابة من المستوى المتوسط إلى المتقدّم

لا ينبغي في هذا المستوى أن يكون أسلوب الكتابة تقليدياً، فلا يجب أن يستمر بالطريقة السابقة في المستويين المبتدئ والمتوسط، ذلك أن الطالب قد قطع شوطاً في دراسة اللغة، وتطورت كفاياته على الصعد كلّها: اللغوية والتواصلية، والثقافية، ففي هذا المستوى:

- تتطوّر اللغة المقدمة للطالب، فهي طبيعية بالدرجة الأولى، وتتعدد فيها ألوان العربية، وحقولها، فيتعرض الطالب لنصوص أدبية وفنية، وسياسية، واقتصادية، وبيئية، وجغرافية، وعلمية، وحضارية، واجتماعية، وفكرية، ولنصوص تمثّل التعدّد الثقافي في المجتمعات، وشخصيات مشهورة، وتمثّل الحوار الحضاري، وتعطي صورة عن العالم العربي وعلاقته بالآخرين، وغير ذلك. وفي أثناء تقديم ذلك كلّه تقدّم اللغة بصور مختلفة: لغة تمثل هذه الحقول، ولغة حقيقية وأخرى مجازية، وفيها تعبيرات اصطلاحية، واقترانات لفظية، وألفاظ متشابهة في المعنى، ولكن بينها اختلافات معينة يحدده السياق، هذا فضلاً عن الثقافة التي يكتسبها المتعلّم، ويزّوّد فيها كفاياته، ليستحضرها في الكتابة. وينبغي إبراز ذلك كلّه، ثم توجيهه في مهارة الكتابة.
- في هذا المستوى يتزوّد المتعلم بقواعد متقدّمة: نحوية، وصرفية، وإملائية، ويبدأ توجيهه إلى دورها في الكتابة، وفهم معاني النصوص، ففي هذا المستوى ينبغي أن يدرس الطالب بقية الدروس النحوية، وبخاصة تلك المتعلقة بالأساليب، وربما تقدّم المدرس خطوة إذا درّسهم علم المعاني، وقد ثبت من الخبرة جدوى ذلك وإمكانيته. ويدرّس الطالب أيضا القواعد الصرفية الباقية والإملائية.
- ويوجّه الطلاب في هذا المستوى بلاغياً ونقدياً في تحليل النصوص، وتذوقها الجمالي والفكري، للبدء بالإحساس بجمالياتها، فيكسبهم ذلك دقة في الفهم والكتابة والتعبير،واللغة المجازية بما فيها التعبيرات والاقترانات يمكنها أن تؤدي دورها إذا اتقن المدرّس التعامل معها، وتوجيهها الوجهة الصحيحة.

وهذا كلّه بطبيعة الحال سيؤثر في الكتابة، ويوجّهها توجيها جديداً ولذا ينبغي الاهتمام في هذا المستوى بالكتابة:

١- الآلية، وبخاصة في الموضوعات القواعدية المختلفة الجديدة التي ينبغي أن تضاف لكفاياته.
٢- العقلية (الفكرية)والحرة المعتمدة على ثقافة الطالب، وما غرس في ذهنه من كفايات حتى اللحظة، وتعزيز هذه الكفايات.
٣- التدرّج وبناء اللاحق على السابق .
٤- ينبغي تطوير قدرته على الجدل الكتابي،
٥- استخدام اللغة المجازية، والتراكيب المتنوعة المندرجة تحت مسميات مختلفة: المتلازمات والاقترانات والتعبيرات الاصطلاحية.
٦- ينبغي التركيز على توظيف المفردات في سياقاتها الدقيقة، واختيار الألفاظ والعبارات المعبرة بدقة عن هذا السياق.
٧- معرفة أسلوب كتابة المقال والخاطرة.
٨- الكتابة العقلية الرابطة بين الموضوعات التي درسها الطالب.
٩- يكون التركيز في هذا المستوى على كتابة النصوص المقيّدة بالدروس أو تلك التي تحوي كفايات الطالب المتنوعة، حتى تظل الكتابة بين أمرين: تثبيت الجديد، واستحضار ما درس.
١٠- يستمر في هذا المستوى تعريض الطالب للكتابة الوظيفية التي بدأها في المستوى المتوسّط.
١١- يستمر المدرّس في هذا المستوى بالاهتمام بالتقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، وتقديم العلاج اللازم لها.
١٢- باختصار يمكن تفعيل ذلك كلّه عن طريق:

- التوظيف من الجزء إلى الكل وتطوير ذلك.
- التحليل
- االشرح
- الربط
- التلخيص
- التوظيف الكليّ للكفايات(كتابة المقال).

ويمكن طرح الأفكار على النحو الآتي :

أولاً: التوظيف من الجزء إلى الكلّ،وتطوير ذلك:

أ- لقد أثبتت هذه الآلية جدواها في تعليم مهارة الكتابة، وهي التي تحدثنا عنها في المستوى المتوسّط، ولكنّها هنا ستكون متقدمة في أسئلتها، وفي توظيف المفردات والتراكيب والثقافة، والهدف منها:

- توظيف ما درس الطالب
- إضافة لغة جديدة .
- إضافة فكر وثقافة جديدة، يمكن تعزيزها بقراءة المقالات المتعلقة بالموضوعات التي تناقش، ويكتب فيها .
- يبدأ الأمر بـ

أ- توجيه أسئلة فكرية متسلسلة في موضوع معيّن .

ب- الطلب إلى الطالب التفكير به مليّاً، فيستخدم من العبارات التي درسها أو من المعجم في الإجابة عنها.

ج- تتوسع مدارك الطالب في هذا المستوى، فكثير من الأسئلة فكرية، تدفعه إلى القراءة عنها.

د- يمكن للمدرس أن يقدم مفاتيح لغوية مستخدمة في المقالات الصحفية والإعلام لتدريب الطلاب عليها.

ه- يستلم المدرّس الأوراق قبل موعد الدرس بيوم أو يومين، ويقرأ ما كتبوا، ثم يحلله، ويرصد الأخطاء الكتابية، ليوجهها الوجهة الصحيحة، ثم في أثناء الدرس يناقش ما كتبوا، ويزودهم بثقافة ولغة لازمة في الكتابة، ويوجههم إلى كيفية توظيفها.

و- يطلب إليه إعادة الكتابة الجزئية وفق التوجيهات الجديدة، ثم الكتابة الكلية في الموضوع، ولا بأس أن يطلب إليهم أن يعودوا إلى مقالات عن الموضوع، وتوظيف آراء قائليه، أو أن تكون معه مقالات خاصة بالموضوع يقدّمها لهم.

ز- ويمكن توظيف الصور هنا، وبخاصة الكاريكاتير ليربط المعلِّم بينها وبين ما درس الطالب .

وهذا مثال تطبيقي عن موضوع:

الربيع العربيّ



• أجب/ يبي عن الأسئلة الآتية:

١- ما رأيك بهذه التسمية: الربيع العربي؟

٢- أين بدأ الربيع العربي؟ولماذا؟

٣- هل يمكن أن تسلسل/ ي ثورات الربيع العربي؟

٤- هل هي ثورات ناجحة؟

٥- من حَصَد نتائج الربيع العربي؟

٦- هل حققت الثورة المصرية أهدافها؟

٧- ما أسباب ما يجري في سوريا من حرب؟

٨- هل ما يحدث في سوريا حرب أهلية؟

٩- هل تأخر العالم العربي بعد الربيع العربي أم تقدّم؟

١٠- كيف يعبّر الكتاب والفنانون العرب عن الربيع العربي؟

١١- ما رأيك في الربيع العربي؟

١٢- ماذا تكتب صحافة بلادكم عن الربيع العربي؟

١٣- هل استغلت القوى الكبرى الربيع العربي لصالحها؟ كيف؟

• مفاتيح لغويّة

ظلم	تكميم الأفواه	تسمية بعيدة عن الواقع	نهب الأموال	ثورة دموية	عُنف
تقييد الحريّات	تسمية منطقية	تسمية تعبّر عن الواقع	انقلاب عسكري	العبودية	الطائفيّة
التحزّب الدولي	ثورة شعبية	نهب مقدرات الشعوب	حرق	ثورة سلمية	احتجاجات سلمية
عنف طائفي	تهجير	تغيير ديموغرافي (سكّاني)	حكم ديكتاتوري	مواجهات	أعمال شغب

• أكمل/ ي الفراغ في النص الآتي :

بدأ الربيع العربي في ....حين.........البوعزيزي نفسه، ثمّ انتقل إلى.......... فكانت الثورة............، تنازل الرئيس محمد حسني مبارك عن الحكم، ثم وصل الربيع العربي إلى..........، فحدثت هناك.............، قُتل في نهايتها.............. .

• عبّر/ ي عن الصور الآتية رابطاً ما فيها بما كتبت ودرست :





....





....

• اقرأ/ ي النص الآتي ثمّ أجب/ يبي عن الأسئلة التي تليه:

أطلق مصطلح الربيع العربي على الثورات العربية التي مثلت حركات احتجاجية سلمية ضخمة، انطلقت في كُلّ البلدان العربية خلال أواخر عام ٢٠١٠ ومطلع ٢٠١١م، متأثرة بالثورة التونسية التي اندلعت جراء إحراق محمد البوعزيزي نفسه، وقد أطاحت بحكم زين العابدين بن علي في تونس، ومحمد حسني مبارك في مصر، والعقيد معمر القذافي في ليبيا. وتنازل الرئيس اليمني علي عبدالله صالح عن صلاحياته لنائبه بموجب المبادرة الخليجية، وكان من أسبابها الأساسية انتشار الفساد، والركود الاقتصاديّ، وسوء الأحوال المَعيشية، إضافة إلى التضييق السياسيّ والأمني وعدم نزاهة الانتخابات في معظم البلاد العربية.

١- ما النقاط التي يتحدّث عنها النص السابق؟
٢- ما مصير حكام دول الربيع العربي حسب المقال السابق؟
٣- ما أسباب الربيع العربي حسب المقال؟
٤- اقرأ/ ي التعبيرات الآتية :

عدم النزاهة	حركات احتجاجية
المبادرة	انتشار الفساد
أطاح بـ	التضييق الاقتصادي
صلاحيّات	متأثرة بـ

• اكتب/ ي عن الربيع العربي مستفيدا/ ة ممّا درست من لغة وفكر وثقافة.

....
....
....
....
....
....
....
....
....
....

ب- ويندرج تحت التوظيف من الجزء إلى الكلّ الاستخدام الواعي لـ:

• التعبيرات الاصطلاحية، وهي العبارات التي تؤدي بمجملها معنى مغايراً لمعناها المعجمي[1]، وتأتي هذه التعبيرات على شكل تعبير وصفي أو إضافي أو إسمي أو فعلي أو عباري[2].

• الاقترانات اللفظية، وهي العبارات التي درج اللسان العربي على تلازمها معاً، وبعضها التلازم والاقتران شرط فيها، كقولنا : زقزق العصفور، ونفق الحيوان، وبعضها الآخر، يشيع تلازمها واقترانها، ولكن قد تتغير بعض المفردات الملازمة، كقولنا: وملابس رثّة أو ملابس بالية، وحادث مروّع أو حادث أليم، وغيرها.

وفي الحقيقة هذا المجال ثرّ إذا ما استغل في تطوير مهارة الكتابة، ذلك أنّه يتحقّق من خلالها التطوّر الملحوظ على لغة الطالب، وستنقله إلى لغة عالية وأدبية، ولكن الأمر يحتاج إلى منهج متدحرج ودقيق، فالموضوع ليس هيّنا، وهذه التعبيرات والاقترانات

١- انظر فتحي، سويفي، تجربتي في استثمار علم اللسانيات التطبيقية في تعليم العربية لغير الناطقين بها: التعابير الاصطلاحية أنموذجا، بحث منشور ضمن أعمال المؤتمر الدولي الأول-إسطنبول- تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها الرؤى والتجارب، تحرير: خالد أبو عمشة، رائد عبد الرحيم، أحمد صنوبر، ط١، دار كورز المعرفة، عمان، الأردن، ١٤٣٦هـ-٢٠١٥م، صفحات ٤٧٩-٥٢٠ .

٢- انظر المرجع السابق، ص٤٨١-٤٨٢.

كثيرة، وهنا ننصح بـ:

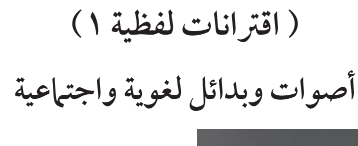
- أن يكون المدرِّس على دراية بها وأهميتها في تطوير مهارة الكتابة.
- أن يحصر الشائع منها في من خلال النصوص التي درسها الطالب، وأن يقدّمها في تدريبات كتابية مبرمجة خلال الدرس.
- يمكن للمدرس في هذا المستوى ألا يعتمد على النصوص فقط، وأن يستعين بالمعاجم المختصة بها[1]، ليقدم المتداول منها في دروس كتابية خاصة موجّهة .
- في أثناء التدريس يشرح المدرس دلالات هذه التعبيرات أو الاقترانات، ثم يبيّن معانيها المعبرة عنها، وإمكان نقل دلالتها من حقل دلالي إلى آخر، فعلى سبيل المثال إذا درس الطالب الاقتران: شدو البلابل، ينبغي توجيه الطالب إلى استخدامه في حقل الإنسان : سمعتُ مغنيّا يشدو..، وهكذا.
- يطلب المدرس إلى الطالب أن يستخدم هذه التعبيرات والاقترانات في التعبير الجزئي، ويتطوّر إلى الكلي عن طريق:

أ- البدائل

ب- توظيفها في نص كلّي موجّه إلى الطالب.

وسأعرض هنا لدرسين عن الاقترانات اللفظية صُمِّما خصيصاً لتطوير مهارة الكتابة، ليفيد المعلّم منهما في توظيفها في الكتابة:

١- انظر من هذه المعاجم : فتحي، سويفي، تجربتي في استثمار علم اللسانيات التطبيقية، ص ٤٨٢.



الدرس الأول

(اقترانات لفظية ١)

أصوات وبدائل لغوية واجتماعية



صَهل - يصهل - صهيل الحصان



نَهَقَ - ينهق - نهيـق الحِمـار



نبح - ينبحُ - نبـاح الكلبُ



عوى - يَعوي الذِّئبُ



ماءَ - يموء - القطُّ



زأرَ - يَزأرُ - زئير الأسـدُ



نقيق الضفدع

صياح الدِّيك

نقنقة الدّجاج

هديل الحمامة

رغاء/ هدير الجمل

فَحيح الأفعى

طنين النحل

زقزقة العصافير

شَدْو البلابل

نعيب/ نعيق الغراب

صرير الفأر



ثُغاء الشاة — حفيف أوراق الشجر — خرير الماء

أنين المريض — تغريد الطّيور — خُوار العجل

زَمْجَرَة الضّبع — دبيب النّمل — زفرة/ نفثة الصدر

هَمس الرجل — ازيز الرّصاص — وسوسة الشيطان

• اكتب/ ي صوت الآتي :

الأفعى	
اوراق الشجر	
الصدر	
الكلب	
القطّ	
الجمل	
الأسد	
الرصاص	
النحل	
الغراب	
الضبع	
الماء	
البلبل	
الطيور	
النحل	

• أكمل/ يالآتي :

استيقظت في الصباح الباكر، فوقفت على نافذة البيت، وسمعت.........الديك، و..............الطيور، و.......القطط، و.......الكلاب. تجوّلت في حديقة المنزل فأعجبني............أوراق الشجر، وسمعت.........النحل في مكان قريب، كنت حزينا جداً بسبب مشاكل حدثت معي، فسمعت ....صدري من الحزن، ولكن جمال المكان أذهب عني الحزن، وحاولت ان أكون سعيداً.

• نقول:

١- هذا الرجل شجاع صوته مثل ....الأسد .

٢- اعجبني هذا المغني صوته مثل ....البلابل.

٣- صوت التلفزيون في أذني مثل..............النحل.

٤- صوتك قبيح مثل............الحمار.

٥- هذا الرجل غاضب وصوته مثل ....الأفعى.

٦- كلامك مثل ....الغراب.

٧- كلام هذا الرجل يشبه ....الكلاب.

• اكتب/ ي من الأصوات السابقة ما يعبر عن الآتي في الثقافة العربية:

الصوت الجميل	
الصوت القبيح	
الصوت المزعج	
الصوت المنخفض	
صوت الرجل الشجاع	
صوت الألم	
الصوت الحزين	
صوت الإنسان الغاضب	
الكلام الذي لا فائجة فيه	
الصوت المتشائم	

• اكتب/ ي فقرة تستخدم/ ين فيها بعض الأصوات السابقة.

....

....

....

....

....

....

....

الدرس الثاني

(اقترانات لفظية ٢)

صفات متلازمة



عالم نحرير



شاعر مُفلق–فحل – مًلهم



خطيب مصقع/ بليغ / فصيح



صانع ماهر



كاتب مبدع



عاشق متيّم/ ولهان



طالب مجتهد–مُثابر– نَبيه

مخترع عبقريّ

حاكم عادل

حاكم ظالم/ طاغوت/ طاغية

فنّان بارع

رسّام ماهر/ بارع

صيّاد ماهرٌ

قائد شجاع

حيوان أليف

حيوان متوحش/ مفترس

صحراء قاحلة

جو/ طقس عاصف



ليلٌ مُظلمٌ - حالكٌ

طبيعة ساحرة

لوحة فنية رائعة

فنّ تَشكيليّ

فنّ سريالي

مرض خبيث

شيطانٌ رجيمٌ

ملاك رحيمٌ

أب/ أم حنون

جُرحٌ بليغ-عميق

• اختر/ ري من الصفات السابقة للتعبير كتابة عن الآتي:







....





....





....

• املأ/ ئي الفراغ بالكلمة المناسبة مما سبق :

كان الفتى يمشي في ليل............، فصادَفه فجأة حيوان...............حاول أن يعضّه، فهرب منه مسرعاً، كان الفتى يريد ان يزور صديقه خالداً، فهو فنّان.......... ورسّام...........، رسم لوحة ....رائعة، يريد أن يشارك بها في معرض للفنون الجميلة، والفنّ...................

• أكمل/ ي الفراغ في الجمل الآتية بالكلمة المناسبة:

١-جَرحني كلامُك جرحاً..............

٢-هذا البلد مثل صحراء..............

٣-كان روميو عاشقاً..............

٤-بعض الحكام في التاريخ كانوا..............

٥-هجم الرجل على المرأة مثل حيوان ....

٦-هذه الممرّضة مثل ....الرحيم.

٧-أسلوبك في الكلام مثل ....الرجيم.

٨-يقول الرجل: حياتي مثل ....مظلمٍ حالك

٩-أحبُّ أحمد مطر فهو شاعر..............

• طوّر كتابة الجمل الآتية مستعيناً / ة بالآتي (هذه تعبيرات خلاصة ما درس الطالب في الدروس)

نزع فتيل، ابن الليل، بليغ، لقوا حتفهم، أثلج الصدر، أخذ بيد، نشبت الحرب، شدو البلابل، أختلط عقله، طاغوت، على عاتق، أتى أكله، أدارظهر، مُفلق، اختلط الحابل بالنابل، أخلى سبيل.

١- هذه البنت ساعدتْ صديقتها في دراستها ....

٢- لم يهتمّ صديقي بكلامي وتركني وذهب..........................

٣- أصبح قيس مجنونا من حبّ ليلى ....

٤- تركت الشرطة اللص بعد سنة من الاعتقال ....

٥- أوضاع المنطقة العربية مختلطة في أذهان الناس..........................

٦- خبرُ تخرّج كفي الجامعة أسعدني ....

٧- هذا المشروع حقّق نتائج جيّدة ....

٨- وقفُ الحربِ مسؤولية الأمم المتحدة ....

٩- يجب إيقاف الحروب في العالم..........................

١٠- حدث قتال مسلّح في الصومال ....

١١- ٣٠٠ مواطن ماتوا في الزلزال ....

١٢- هذا عالمٌ متميّز ....

١٣- هذا شاعر شعره جميل وقوي ....

١٤- كلام هذا الخطيب قويٌّ ومؤثّر ....

١٥- حاكم هذه الدولة سيئ..

١٦- صوت هذا الفنان جميل جداً..

- اكتب/ ي مقالة أدبية أو غير أدبية مستعينا / ة بما سبق.

ج- توظيف المفردات المتشابهة في المعنى العام ولكن بينها توجد فروق دلالية زيادة أو نقصاَ في المعنى.

والمقصود بذلك سياق النص، والتعبير عن المعاني، وما تقدمها المفردات المتشابهة في دلالتها من معان قويةّ وأكثر قوّة، ويختلف معناها العام في السياق، وهي لا تساعد المعاجم العربية في توضيحها، ولا يمكن للطالب دراستها بعيدا عن معلّم ناطق بالعربية، ويمكن عرض بعضها هنا، مثل :

الخوف	الرعب	الذعر	الفزع	الهلع
الحاجة	الفقر	الفاقة		
الاندهاش	الإعجاب			
الميل	الحب	العشق	الهيام	الشغف
التعب	الإرهاق	الإنهاك		
الموت	الفناء	الإبادة	الهلاك	الردى
مرهق	متعب	منهك		

وهكذا ممّا يمكن رصده وتقديمه في قوائم ودروس متدرجة تضاف إلى رصيد الطلاب ثم إلى كتابتهم .

ثانياً: التحليل والشرح:

يقصد بالتحليل أن الطالب في هذا المستوى لا يكون متلقيّاً للغة، فينبغي أن يتجاوز فهم اللغة إلى التعليق عليها، وتقديم رأيه بها، ويكون ذلك بـ

أ- تقديم موضوع معيّن له كالحديث عن الإجهاض أو القتل الرحيم أو تعدّد الزوجات أو المرأة في العالمين العربي والغربي ليعقّب عليها، وليقدّم رأيه مكتوباً، وما على المدرّس إلا أن يقرأ ما كتب الطالب، ويخصص درس الكتابة لتحليل رأي الطالب، وفي أثناء ذلك يقدّم له العبارات الخاصة بالتحليل والنقد والاعتراض.. مثل:

اتفق مع الكاتب	اختلف معه	اعترض عليه	أحتج	أأيّد
لي وجهة نظر مختلفة	رأيه يحتاج إلى معاودة نظر	هذا كلام سطحي	هذا كلام عميق	كلام منطقي
رأي لا غبار عليه	رأي يجب مناقشته	كلامه يحتاج إلى برهان ودليل	هذا كلام لا دليل عليه	كلامه واقعي

ويتدرّج المدرّس في تقديم مثل هذه العبارات، فيرى تطوّراً ملحوظا في المستقبل، وبعد الانتهاء من النقاش يوجه الطالب إلى إعادة كتابة النص باستخدام ما درس من لغة، وإعادة تحليل ونقد النص بناء عليها.

ب- يمكن الاستعانة بالنصوص الأدبية لتحقيق هذه الغاية أو بغيرها من النصوص التي تكثر فيها لغة المجاز، وسأكتفي بالحديث هنا عن الأدب، وأتدرج في توضيح ذلك من خلال :

- عرض النص الأدبي شعراً كان أم نثراً.
- شرح ما فيه من فكر ولغة أدبية .

- حصر هذه اللغة الأدبية في قوائم، ثم الطلب إلى المتعلِّم أن يشرحها كتابة بلغة غير أدبية.
- ثم تقديم أسئلة فكرية وثقافية عن النص، والطلب إلى المتعلِّم الإجابة عنها كتابة لتثبيت ما درس في ذهنه.
- تدريس الطالب كيفية تحليل النص الأدبي وخصائصه الفنية، ليعيد تحليل النص كتابة، فعلى سبيل المثال يقدّم للطالب عناصر القصة:

المكان	الزمان	الأحداث	السرد	الشخصيات	العقدة	الحلّ	الأهداف	الأفكار

وفي أثناء ذلك يطلب إلى المتعلّم توظيف اللغة الأدبية في كتابته وتحليله وشرحه، فيلاحظ المدرِّس مع المضي قدما تطوّر لغة الكتابة لدى الطالب.

ثالثاً: الربط : لقد خصصت هذا الموضوع لأنه مهم في الكتابة حين يقدّم المدرّس آلية يربط فيها يقدّمه الطالب بما درس، وسأخصص حديثي هنا عن توظيف فنّ الكاريكاتير على سبيل المثال، فالمدرس الذي عرض موضوعات سياسية متنوعة عن قضية فلسطين أو الحكم العربي، أو الربيع العربي، أو حوار الحضارات، وغير ذلك يمكنه أن يعرض كاريكاتيرات يربط فيها الطالب بينها وبين الأفكار التي قدّمت له في هذه النصوص، فعادة حين تدرس القضية الفلسطينية تكون القدس مثلا محوراً مهماً فيها، أو المفاوضات وعوامل فشلها ونجاحها..، فيعمد المعلّم إلى جمع الكاريكاتيرات التي يمكن توظيفها في الربط ليكتب عنها الطالب، ويشغل قريحته وعقله بها، فإذا تحدّث النص عن الأنفاق التي تقيمها إسرائيل تحت المسجد الأقصى وخطورتها عليه، يأتي المدرس بصور كاريكاتيرية تمثل ذلك للطالب ليعبر عنها كتابة، مثل،





ويمكن جمع عدد أكبر منها والطلب إلى الطالب التعبير عنها، لربطها بما درس، ولاحظ أن الكاريكاتير الثاني يمكن أن يتوسع فيه للربط بين ما يفعله الإسرائيليون تحت الأقصى، وبين موقف العرب من حصار غزّة.

رابعاً: التلخيص: لا شك أن مهارة التلخيص تظل ضرورة في هذا المستوى، فيحاول المدرس أن يوظفها في التعبير بسطرين أو ثلاثة أو أربع أو فقرة عن النصوص التي يعرضها، وهذا يرجع إلى طبيعة النص طوله أو قصره .

خامساً: التوظيف الكلي للكفايات

إن عقل الطالب وذهنه في هذا المستوى يكون قد تطوّر بكفايات مختلفة : لغوية وثقافية وتواصلية، وهذا يتيح للمدرِّس أن يوظفها في مقال كامل في موضوعات معيّنة، ومختلفة، وهذه الموضوعات:

١- من الأفضل أن تكون ماتعة تفتح شهية الطلاب للكتابة فيها .

٢- وتنسجم مع ما درسوا من كفايات .

٣- يتفّق المدرس مع الطلاب على كتابتها قبل موعد الدرس .

٤- يجمع ما كتبوا ويحلله ويحصر أخطاءه، ويناقشهم فيها، ويصوّب الخطأ .

٥- ويظل المدرس مرشداً للطلاب، ويوجههم إلى كيفية الكتابة، واستخدام اللغة والعبارات والتراكيب وربط الأفكاربعض .

٦- يركزّ في كل ذلك على الروابط، فيحصرها، ويعين الطلاب على توظيفها في المقال الكليّ.

٧- من المهم في هذا المستوى أن يقدّم المدرّس لطلابه كيفية كتابة المقال على النحو الآتي :

- مقدمةالمقال
- وسطه
- الروابط
- الختام

٨- يبدأ في هذا المستوى التفريق المبدئي بين أشكال الخطاب المتنوعة: السياسي والإعلامي والاقتصادي والأدبي والاجتماعي.

• من المستوى المتقدّم إلى المتميّز

في هذا المستوى يكون الطالب قد قطع شوطا عظيما في دراسة اللغة، وأضحى عنده كفايات كثيرة على الصعد كلّها، وأضحى قادراً على :

١- التعبير الكتابي الحر واستخدام الفكر واللغة المتقدّمة فيه.
٢- التمييز بين أشكال الخطاب المختلفة.
٣- يمكنه أن يكلّف بمشاريع كتابية في موضوعات متنوعة، تدعم هذه المهارة، وتزيد في تعميقها واستخدامها .
٤- ولا مانع من البدء بطرح كيفية البحث العلمي في المستوى المتقدّم، وتطوير ذلك في المتميّز .

بعد هذا العرض لمهارة الكتابة، وتطويرها في تعليم العربية للناطقين بغيرها لابدّ من الوقوف على أهمية هذه المهارة :

١- تبيّن من العرض السابق أن هذه المهارة مهمة في تعليم العربية للناطقين بغيرها، فمن خلالها يكون تثبيت بقية المهارات الأخرى، وترسيخها في ذهن المتعلّم، فهي» نشاط لغوي متكامل نستطيع من خلاله الوقوف على مدى تقدّم الطالب في تعلّم المهارات الأخرى، فمن خلالها يمكن قياس المهارات الأخرى»[1].
٢- تعلّم الطالب الدقة في توظيف الكفايات المختلفة،ومراجعتها باستمرار.
٣- تفيد المعلّم في تقويم الطالب وكفاياته باستمرار. وتستطيع المؤسسةالتعليمية من خلال رصدكتابةالطلاب وتطورها أن تراجع الذات،وتبني استراتيجيات خاصةبالمتعلمين حسب جنسياتهم.
٤- تجعل المتعلم يقف على أنماط الكتابة العربية، ويضحي واعياً باحتياجاته المختلفة التي تسهم في تطوير هذه المهارة، ليحاول تنميتها مستقبلاً.
٥- تشكّل وعياً لدى الطالب باللغة العربية، فيقف على ألوانها المختلفة: التعبيرات الاصطلاحية، والاقترانات اللفظية، والسياقات والدقة في التوظيف الدلالي، واللغة الحقيقية والمجازية...

١- طعيمة، المرجع، ٢/ ٥٩٢، وانظر الناقة، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ٢٣٠.

٦- تسهم في ملاحظة تطوّر الكفايات اللغوية للطالب[١]، وما يحتاجه في كل مستوى، والمشاكل التي تعترضه في كل واحد منها، لبناء استراتيجيات منهجية لعلاجها.

٧- تزيد الثقة في نفوس المتعلمين حين يلحظون تطورهم في هذه المهارة، وقدرتهم على التعبير عن الذات، والتواصل بالآخرين، فإذا « كان للغة في حياة الإنسان وظيفتان أساسيتان هما الاتصال وتسهيل عملية التفكير، والتعبير عن النفس، فإن الكتابة قادرة على عملية أداء هاتين الوظيفتين»[٢].

٨- تفتح هذه المهارة مجال الإبداع الأدبي أو البحثي أمام المتعلمين، وتزوّد « الطالب بمهارات وظيفية يحتاجها بعد ذلك في حياته»[٣].

المصادر والمراجع

- أبو عمشة، خالد، فرارجة، إبراهيم، التعبير الوظيفي للناطقين بغير العربية، المستوى المتوسط، معهد قاصد، عمّان، الأردن.
- بارتشت،بريجيته،مناهج علم اللغة من هرمانباول إلى ناعوم تشومسكي،(١٤٢٥هـ-٢٠٠٤م)،ترجمه وعلّق عليه ومهّد له : سعيد حسن بحيري،ط١،مؤسسة المختار للنشر والتوزيع،القاهرة،مصر .
- بانكس،أ. جيمس، المدخل إلى التعليم متعدد الثقافة،ترجمة: عبير محمد الرفاعي،ط ١،دارالفكر،عمان،الأردن، ١٤٣٦هـ-٢٠١٥م.
- عبدالرحيم،رائد،امتحان الكفاءة العالمي للغة العربية للناطقين بغيرها مهارةالكتابة أنموذجاً،بحث منشورضمن كتاب : أعمال المؤتمر الدولي الأول -إسطنبول : تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، أبحاث عليمة محكمة،ط١، داركنوزالمعرفة، عمان، الأردن، ١٤٣٦هـ-٢٠١٥،
- الريح، الجزولي الأمين وآخرون، كتاب القراءة والكتابة، المستوى الأول، سلسلة تعليم العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية،ط٣، ١٤٢٥هـ-٢٠٠٤م .

١-

٢- الناقة، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ٢٢٩.

٣- طعيمة، المرجع، ٢/ ٥٩٢.

- فتحي، سويفي، تجربتي في استثمار علم اللسانيات التطبيقية في تعليم العربية لغير الناطقين بها: التعابير الاصطلاحية أنموذجا، بحث منشور ضمن أعمال المؤتمر الدولي الأول - إسطنبول - تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها الرؤى والتجارب، تحرير: خالد أبو عمشة، رائد عبد الرحيم، أحمد صنوبر، ط١، دار كنوز المعرفة، عمان، الأردن، ١٤٣٦هـ-٢٠١٥م، صفحات ٤٧٩-٥٢٠
- الفريح، عبد العزيز بن إبراهيم وآخرون، الكتابة، المستوى الثالث،سلسلة تعليم العربية، جامعةالإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية، ط٢، ١٤٢٥هـ-٢٠٠٤م.
- الفريح، عبد العزيز بن إبراهيم وآخرون، الكتابة، المستوى الرابع، سلسلة تعليم العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية، ط٢، ١٤٢٥هـ-٢٠٠٤م .
- الفوزان،عبد الرحمن بن إبراهيم، إضاءات لمعلمي العربية لغيرالناطقين بها، العربية للجميع، ١٤٣١هـ .
- طعيمة، رشدي أحمد، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (١٩٨٦م)، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، وحدة البحوث والمناهج .
- العناتي، وليد، اللسانيات التطبيقية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، (١٤٢٤هـ-٢٠٠٣م)، ط١، دارالجوهرة، عمان، الأردن .
- الكتابة، المستوى الثاني، سلسلة تعليم العربية، جامعةالإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية، ط٣، ١٤٢٥هـ-٢٠٠٤م .
- لارسن دايان، فريمان، أساليب ومبادئ في تدريس اللغة (١٤١٨هـ-١٩٩٧م)، ترجمة : عائشة موسى السعيد،مطابع جامعة الملك سعود، السعودية .
- ليونز، جونز، نظرية تشومسكي اللغوية (١٩٨٥م)، ترجمة وتعليق : حلمي خليل، ط١ ،دارالمعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر،
- مدكور،علي أحمد، هريدي، إيمان أحمد، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها : النظرية والتطبيق (١٤٢٧هـ-٢٠٠٦م)،ط١، دارالفكرالعربي، مدينة نصر، القاهرة.

• الناقة،محمد كامل، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: أسسه،مداخله،طرق تدريسه، (د. ط)،المملكة العربية السعودية،جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، وحدةالبحوث والمناهج، مكة المكرّمة، ١٤٠٥م-١٩٨٥م،

References

• Lahlali, El Mustafa , How to write in Arabic, Edinburg University press Ltd, Edinburg, 2009.

الفصل الثّامِن

تدريس الثقافة
النظرية والتطبيق

د.إسلام يسري علي الحدقي
المدير الأكاديمي لمراكز الديوان لتعليم العربية للناطقين بغيرها

تدريس الثقافة: النظرية والتطبيق

الملخص:

شغلت الثقافة في الآونة الأخيرة مساحة واسعة من برامج تعليم اللغات الأجنبية، ومع الاهتمام المتزايد بتعليم العربية للناطقين بغيرها زاد الاهتمام بتعلم ثقافتها ومحاولة فهم كيف يعيش العرب وكيف يتفاعلون وماذا يحبون وماذا يكرهون، ويتناول هذا الفصل قضية تدريس الثقافة عبر ثلاثة مباحث: الأول يتناول المفاهيم الأساسية المتعلقة بالثقافة وعلاقاتها بعملية تعليم اللغة الأجنبية/ الثانية. المبحث الثاني يتناول عددا من القضايا الثقافية المتقاطعة مع عملية تصميم البرامج وتدريسها كقضية صورة العرب النمطية في الغرب والصدمة الثقافية وموقع الثقافة العربية الإسلامية والمثالية والواقعية في عرض ثقافتنا. المبحث الثالث يتناول أساليب تدريس الثقافة في صفوف اللغة، وقد حاول الكاتب أن يجمع بين الجوانب النظرية التي تستفيد من جهد الباحثين الآخرين وبين خبرته العملية في هذا المجال.

المبحث الأول – مفاهيم أساسية

مفهوم الثقافة ومكوناتها:

تدور التعريفات اللغوية للثقافة حول الحذق والفطنة والذكاء (لسان العرب) و(الصّحّاح في اللغة). أما التعريفات الاصطلاحية فكثيرة بشكل يصعب حصره في عدة صفحات، ولعل أشهرها أول تعريف -معروف- للثقافة وهو تعريف إدوارد تايلور (1832-1917) "الثقافة أو الحضارة هي ذلك الكل المركب الذي يشمل المعرفة والمعتقدات والفن والأخلاق والقانون والأعراف والقدرات والعادات الأخرى التي يكتسبها الإنسان باعتباره عضوًا في المجتمع" (Tylor,1871,1).

ويلاحَظ في هذا التعريف أنه يجمع بين جوانب فكرية (المعرفة والمعتقدات..) وجوانب سلوكية (الأخلاق والأعراف) ومنتجات (الفن والقانون والعادات) ثم بيئة يمارَس فيها كل ما سبق وهو المجتمع.

تعريف Kohls يشبه كثيرا تعريف Taylor حيث عرفها بأنها " نظام متكامل من أنماط السلوك المكتسب الذي هو سمة لأعضاء مجتمع معين. الثقافة تشير إلى الطريقة الإجمالية لحياة مجموعات معينة من الناس، وهي تتضمن كل ما تعتقده مجموعة من الناس، وتقولوه وتفعله وتجعله نظام اتجاهها ومشاعرها. الثقافة تُتعلم وتُنقل من جيل إلى آخر" (Kohls, 2011). هناك مفاهيم ركزت على الجانب العقائدي للثقافة مثل الأديب (ت.س.إليوت) الذي رأى أنه يمكن النظر للدين على أنه طريقة حياة شعب من الشعوب، من المهد إلى اللحد، من الصبح إلى الليل، وحتى أثناء النوم، وطريقة الحياة هذه هي ثقافته أيضا. وأن الثقافة أيضا جميع المناشط والاهتمامات المميزة لشعب ما. كما يرى أنه من الخطأ اعتبار أن الدين والثقافة شيئان منفصلان وفي الوقت نفسه من الخطأ اعتبارهما متطابقان. (T. S. Eliot,1948,42). أي أنهما متقاطعان في أجزاء كثيرة من مكوناتهما ومنتوجاتهما.

ولعل علي مدكور استلهم من التعريفات السابقة تعريفه للثقافة بأنها «الأسلوب الكلي لحياة الجماعة، الذي يتسق مع تصورها العام للألوهية والكون والإنسان والحياة». (علي مدكور،2003، 27)

وهذا التعريف نلاحظ أن يشمل سلوكيات أبناء المجتمع بناء على مفاهيمهم عن الخالق والكون والبشر والبيئة التي يمارسون فيها حياتهم.

من التعريفات السابقة نصل إلى أن مفهوم الثقافة له ثلاثة جوانب :

معياري : ويشمل العقيدة والأفكار والمبادئ.

سلوكي: الجانب التطبيقي للجانب المعياري يشمل العلاقات الإنسانية والعادات والتقاليد ونظام الأسرة وطرائق التفكير والإبداع ونظم التربية ... إلخ

حضاري: ويشمل ما أنجزه الإنسان نتيجة لفكره وسلوكه كالفن والأدب والمساجد والمعابد والملابس،.. إلخ. (انظر: علي مدكور، 2003)

يمكن أيضا أن نستنبط من التعريفات السابقة والجوانب الثلاثة لمفهوم الثفافة أن مكونات الثقافة هي:

المعتقدات، العادات، الاحتفالات، الطقوس، الأخلاق، القوانين، الأعراف، الأفكار، أنماط التفكير، اللغة، الفنون، الحرف اليدوية، الأدوات، المعاهد الاجتماعية، الأساطير، المعارف، القيم، تصور الذات، المعايير، الفنون. (انظر: مدكور، 2003 ورشدي طعيمة، 1985 و Kohls, 2011)

خصائص الثقافة:

يؤكد (Banks, 1994: 84) على أن "الثقافة عملية ديناميكية وليست ثابتة. وأن أي تغير في جانب من جوانبها يؤثر في كافة مكوناتها". ويوافقه (Savignon & Sysoyev, 2005) واللذان يضيفان أن هناك جوانب للثقافة لاتتغير -أو تتغير بمعدل بطيء- مثل القيم والمرجعيات والتراث. ويسمي (علي مدكور،2003) تلك الجوانب التي لاتتغير "مُوَجِّهَات الثقافة" حيث إنها تُعتَبر الأصل الذي تظهر المنتجات الثقافية في ضوئه، فطريقة الزواج مثلا عند المسلمين هي نتاج لفقه النكاح، والكرم هو نتاج للقيم العربية القديمة في إكرام الضيف ونتاج لأحاديث النبي - صلى الله عليه وسلم- حول إكرام الضيف.

وعلى المعلم أن يدرك جيدا ما هو ثابت وماهو متطور في ثقافة اللغة الهدف، ويوضح لطلابه ذلك، فرفض المسلمين لتناول المسكرات مثلا ليس قضية متطورة تتغير بمرور الوقت لأنها تصطدم بالجانب العقائدي الثابت، بينما الملابس ظاهرة ثقافية ديناميكية متغيرة، وقد تغيرت ملابس الشعوب خلال المائة عام الماضية تقريبا، بينما نجد مثلا

أن ملابس المرأة العربية في المدن الكبرى تغيرت في ضوء اقتراب أو ابتعاد المجتمع عن التدين وهذا يظهر بوضوح في الأفلام والمسلسلات المصرية على مدار الخمسين عاما الماضية.

ويرى (طعمية، 1986) أننا في ضوء تعريفات الثقافة نستطيع أن نستنبط خصائصها كما يلي:

مكتسبة حيث يتعلمها الإنسان من بيئته، ومتغيرة حيث تتطور بعض عناصرها، ومشبعة لحاجات الإنسان وفقا للتغيرات التي تطرأ على مجتمعه، ونسبية فما يناسب مجتمعا قد لا يناسب آخر، والثقافة مركبة معقدة لها عناصر كثيرة متداخلة ومتكاملة كأنها حبات في خيط مسبحة، كل عنصر يسلم للآخر يؤثر ويتأثر بها في الخيوط من حبات.

ومن خلال تجربة الكاتب في مجال تعليم العربية فإن الطلاب يسألون كثيرا عن هذه الظواهر، لماذا المرأة في الأفلام العربية في الخمسينات غير محجبة بينما هي محجبة في أفلام التسعينات؟ ولماذا لا يخلو فيلم قديم من مشاهد الخمر والسكر ولا يظهر هذا إلا قليلا في الأعمال الدرامية الحديثة؟ ولماذا يعتز المصريون بإنجازات الفراعنة لكنهم لا يتسمون بأسماء الفراعنة؟ ولماذا دائما المرأة العربية تكون في كنف رجل؟

لذا على المعلم أن يكون مستعدا لتفسير وتحليل تلك الظواهر بشكل علمي سليم يحاول فيه أن يكون موضوعيا في عرضه ويفصل بين ماهو حقيقة ورأيه الشخصي، كما أن هذه التساؤلات نفسها فرصة جيدة لتشجيع الطلاب على البحث عن تفسيرات بأنفسهم سواء بلغاتهم أو بالعربية.

الثقافة وتعليم اللغة الأجنبية:

إن حديثنا وصمتنا وحركاتنا وإشاراتنا ورموزنا وضحكنا وبكائنا مرتبط ارتباطا وثيقا بالثقافة، ولا يمكن فصل «المزحة أو النكتة» وهي «لغة» عن الخلفية الثقافية لقائلها وموضوعها والبيئة التي تُحكى فيها، وكذلك العزاء وطقوسه، والحداد وملابسه، والعرس وتقاليده، والآراء وما خلفها من مرجعيات ثقافية وقيم راسخة في المجتمعات.... إلخ، إن نزع الثقافة من تلك المواقف أو الأفكار لا يُبقي إلا مجموعة من الحروف المتراصة التي يصعب تفسيرها، وهذا ما يراه (Crawford-Lange and Dale, 1987) من أن دراسة اللغة دون دراسة ثقافة الناطقين بها كأنها حياة بلا روح. ومن قوة العلاقة بين

اللغة والثقافة فإن البعض يعتبرهما أحيانا مترادفتين (Scovel, 1991). ولأن اللغة هي نتاج تفاعلات اجتماعية فلا يمكن تعلم لغة بدون معرفة ثقافتها ومتحدثيها الأصليين (Dema & Moeller, 2012) .

وقد زادت مساحة الاهتمام بتدريس الثقافة في فصول اللغات، وبمقارنة نتائج دراستين بينهما خمسة وعشرون عاما نلاحظ هذه الزيادة، ففي دراسة (Strasheim, 1981) وجد أن الثقافة تشغل 10٪ من وقت الدرس، بينما ذكرت (Moore, 2006) دراسة أن 80٪ من فصول اللغات التي درسها تستخدم أكثر من نصف الوقت لدراسة ثقافة اللغة الهدف. (Dema & Moeller, 2012)

وتعتبر الثقافة قاسما مشتركا في مجال تعليم اللغة الأجنبية/ الثانية في عدة مسارات: إعداد المعلم، وتصميم البرامج والمواد التعليمية، والتدريس، وتقويم الكفاءة اللغوية. وهذا ما سنعرض له باختصار خلال هذه الفصل.

الثقافة ومعلم اللغة للناطقين بغيرها:

ما دامت الثقافة جزءا لا يتجزأ من الكفاءة اللغوية فإن النموذج الذي يَقُود الطالبَ في رحلته في تعلم اللغة هو المعلم، ومن ثم فلابد أن يكون المعلم على درجة من الوعي الثقافي الراقي بلغته، وقد قرن (رشدي طعيمة، 2006) التمكن الثقافي بالتمكن المهني واعتبره كفاية أساسية من كفايات معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها. وترى (Franson &Holliday,2009) أن محتوى برامج تأهيل المعلمين يجب ألا يكتفي بالسمات اللغوية للغة الهدف وكيف يمكن تدريسها وتعلمها، بل لابد أن يغطي أيضا الوضع الاجتماعي والثقافي في العالم، وأثر ذلك على حياة كل من معلمي اللغة ومتعلميها. وهذا الكلام يعتبر بعدا آخر في عملية تأهيل المعلم وهو تمكنه من عموميات الثقافة العالمية لأنه يتعامل مع جمهور متنوع ولكل فئة من هذا الجمهور ثقافتها الخاصة التي إن لم يكن لديه فكرة عامة عنها فقد يقع في العديد من المواقف المحرجة، فهناك ثقافة لاتصافح باليد بين الجنسين المختلفين كما في العديد من بلادنا الإسلامية بناء على رأي فقهي، بينما هناك ثقافات يتعانق فيها الجنسان. هناك ثقافات يلي اسم الشخص اسم أبيه، وثقافات لقب أبيه وأمه، هناك ثقافات تعتبر أن الإنسان الذي يجهل أباه أمر يشينه، وأخرى تتعامل معه على أنه شيء عادي جدا ليس للإنسان

فيه يد. هناك ثقافات تأكل البقرة وثقافات تعبدها. إن كل ما سبق يمكن للإنسان العادي أن يعيش ويموت دون أن يراه أمَّا معلم اللغة الأجنبية فقد يقابل كل هذه الأنواع من البشر في صف دراسي واحد، ومن ثم فلابد أن يكون مستعدا ثقافيا للتعامل معها جميعا، ولا يُقصد بأن على المعلم دراسة ثقافات الكوكب، ولكن على المعلم أن يقرأ عن ثقافات طلابه قبل أن يبدأ في تدريسهم وبمرور الوقت سيتكوَّن لديه تراكم كبير من المعلومات عن ثقافات العالم.

من ناحية أخرى فإن ديناميكية الثقافة تشكل تحديا للمعلم حيث يتطلب منه أن يقدِّم مواد ثقافية مناسبة تعبرِّ عما يريد أن يفهمه طلابه (Savignon & Sysoyev, 2005). وقد شهدت المنطقة العربية في العقد الجاري تغيرات كثيرة تجعل المعلم -خاصة إن لم يكن عربيا- تائها، فهناك تقلبات عديدة، ويلعب الإعلام دورا كبيرا في تغيير قناعات الناس وتبديلها وتقليبها بشكل قد يفهمه أبناء الإقليم المثقفون، إلا أن معلم العربية غير العربي -فأتوقع- أن يكون في حاجة لمساعدة توضح له ما الموقف الآن وما الذي حدث. نخلص في هذه النقطة إلى أن إعداد المعلم لتدريس الثقافة يأخذ مسارين أساسين: فهمه العلمي لثقافة اللغة الهدف وتحديد ما هو عام وخاص منها و ما هو ثابت و متغير، والمسار الثاني كيف يدرّس الثقافة (وسيأتي تفصيل ذلك لاحقا في قسم خاص).

الثقافة والكفاءة اللغوية :

هناك علاقة وثيقة بين الثقافة والكفاءة اللغوية، فبناء على ماسبق لا يمكن أن نعتبر شخصا ما متقنا للغة ما دون فهم ثقافتها، تخيل شخصا يحفظ متون النحو والصرف وآلاف المفردات لكنه لايراعي مقدسات الناس أو رموزهم. إن الثقافة جزء لايتجزأ من الكفاءة اللغوية التي تعرف بأنها «محصلة مجموعة من الكفايات والمهارات اللغوية والاجتماعية والمنطقية التي تمكن صاحبها من استخدام لغة غير لغته الأصلية في التواصل الفعال -بأشكاله المختلفة- مع أهل تلك اللغة ومنتوجاتهم المكتوبة والمسموعة والمشاهدة.(إسلام الحدقي، 2015، 38).

وقد احتلت الثقافة مكانة مرموقة بين المعايير والأطر العالمية للكفاءة اللغوية، فعلى سبيل المثال سنجد دراسة معايير تعليم لغة أجنبية في القرن ٢١ (Standards for foreign language, learning in the 21st century, 1996)

اعتبرت الثقافة أحد المعايير الخمسة لتعلم اللغة مع الاتصال والعلاقات والمجتمعات والمقارنات.. وبقراءة تلك المعايير سنجد أن الثقافة قاسما مشتركا بينها. ومثالا على ذلك نجد في وصف المقارنات: "يقوم الطلاب خلال دراستهم للغة بعقد مقارنات وتباينات داخلها وبذلك تتعمق نظرتهم لطبيعة اللغة ومفهوم الثقافة فيدركون أنه توجد طرق عدة لرؤية العالم" . ونجد في هدف المجتمعات " وكل هذه العناصر مجتمعة تمكن دارسي اللغات من المشاركة في مجتمعات متعددة اللغات سواء كانت داخل الوطن أو خارجه من خلال تعدد سياقي وبسبل ملائمة لطبيعة كل ثقافة". (معايير تعلم لغة أجنبية، 1996، 4 - 5).

والاهتمام نفسه نجده في الأطر المرجعية، ففي توجيهات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (Actfl,2012) سنجد أن الثقافة حاضرة في مصنفات كل مهارة وفيما يلي بعض الأمثلة على هذا الحضور:

الكلام – المتفوق :

«..يستطيع مناقشة عدد كبير من قضايا شمولية ذات مفاهيم مجردة بصورة ملائمة من الناحية الثقافية... ينتج الناطق المتفوق خطابًا مستفيضًا راقيًا منظّم الأفكار وموجزًا في الوقت نفسه، مستخدمًا الإشارات الثقافية والتاريخية... لديه تمكن محدود من الإشارات الثقافية المتعمقة..»

الكتابة – المتفوق:

«إن الكتابة في المستوى المتفوق كثيفة ومعقدة وتتصف بالاقتضاب في التعبير في آنٍ واحدٍ معًا. وهي مصاغة بمهارة والأفكار فيها منظمة وفق الأنماط الثقافية الخاصة باللغة الهدف».

الاستماع – المتميز :

«يفهم السامع في المستوى المتميز كلامًا يُستخدم فيه مفردات دقيقة ومتخصصة وتراكيب قواعدية معقدة. يتناول هذا الكلام غالبًا مواضيع مجردة في سياق مناسب لجمهور من الأكاديميين أو المهنيين. يمكن استيعابه ويمكن أن يحتوي على إشارات ثقافية."

كما نجد هذا الحضور للثقافة في الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات (2008)، وقد بنيت مصنفاته في ضوء نموذجين واحد (للمهارات) وآخر (للكفايات)، وقد

جاءت الثقافة ضمن نموذج الكفايات تحت الكفايات العامة قسم «المعرفة الحضارية الاجتماعية» وتحت الكفاءة الاتصالية قسم الكفاءات اللغوية الاجتماعية والتي تغطي كفايات فرعية هي الوصف اللغوي للعلاقات الاجتماعية، وأعراف الخطاب المهذب، والتراكيب الاصطلاحية من حكم وأمثال وأقوال مأثورة، ومستويات الخطاب اللغوي، والتنوعات اللغوية حسب الأقاليم والأعراق. ومن المصنفات التي تضمنت أبعادا ثقافية:

المستوى المبتدئ الأعلى A2:

يستطيع إنجاز المحادثات القصيرة للغاية عن طريق استخدام الصيغ المهذبة الشائعة للتحية والخطاب، ويمكن أن يوجه الدعوات وأن يقدم الاعتذار كما يستطيع الرد عليهم.

المستوى المتوسط الأدنى B1 :

يدرك أهم الفروق بين العادات والتقاليد ووجهات النظر والقيم والمتعقدات في المجتمع المعني وفي المجتمع الأصلي ويراعي الإشارات الخاصة بذلك.

المستوى المتقدم الأعلى C2 :

يستطيع أن يقوم بدور وسيط كفء بين متحدثي اللغة الهدف والمتحدثين من جماعته اللغوية ويراعي في أثناء ذلك الفروق الحضارية اللغوية والفروق اللغوية الاجتماعية.

أما الإطار الأقدم وهو إطار معهد الخدمة الخارجية الأمريكي والمسمى FSI/ILR SCALE فسنجد أن الثقافة تحتل جزءا أساسيا من مصنفاته مع تنوع مستوياته، وعلى سبيل المثال :

المستوى: ١+ (كفاءة مبتدئة أعلى)

..كما يستطيع التعامل بنجاح مع المهام الاجتماعية البسيطة التي تغطي مواضيع شخصية أساسية. وقد يظهر المتحدث فهما بسيطا للسياق الثقافي أو الاجتماعي للكلام.

المستوى: ٥ (الكفاءة الوظيفية التامة في اللغة المستهدفة)

الكفاءة الوظيفية ... تعكس الانغماس الثقافي والاجتماعي العميق الذي يعكس الجوانب الثقافية لبلد اللغة المستهدفة التي تظهر بشكل واضح في أداء المتكلم. (أبوعمشة، 2015).

نخلص مما سبق أن الفهم الثقافي جزء أصيل من الكفاءة اللغوية لمتعلم اللغة الأجنبية/ الثانية، ولا يمكن فصل أحدهما عن الآخر.

المحتوى الثقافي في برامج اللغة للناطقين بغيرها:

تستخدم (oxford,1994) مصطلح "نسيج ثقافي Cultural Texture" لوصف الجوانب الثقافية المتنوعة والكثيرة التي نحتاج تدريسها للطلاب. ويرى (Cullen, Brian, and Kazuyoshi,2000) حتى نصنع هذا النسيج نحتاج إلى ثلاثة أشياء مختلفة:

أ-مصادر معلومات

ب-أنواع من الأنشطة

ج - نقاط بيع

ا- مصادر معلومات : المواد التي تعرفنا بثقافة مجتمع ما، ويطلق عليها (مدكور، 2003) أدوات الثقافة، وتتنوع هذه المواد أو الأدوات فمنها ما هو بصري وما هو سمعي وما هو ملموس بالإضافة للبشر أنفسهم وأدبهم وحكاياتهم، وقد مثلها (Cullen, Brian, and Kazuyoshi,2000) بالقائمة التالية: فيديو- أقراص مدمجة - تلفزيون - القراءات - الإنترنت - قصص - طلاب يملكون معلومات - الأغاني - الصحف - أدوات الحياة اليومية - العمل الميداني - مقابلات- الضيوف-الحكايات- هدايا تذكارية - الصور - الدراسات الاستقصائية - الرسوم التوضيحية - الأدب.

ب- أنواع من الأنشطة : أغلب الفصول تستخدم المناقشة كنشاط لتعليم الثقافة، ورغم أهمية المناقشة إلا أنها لاتناسب كل الطلاب، ومن ثَم يقترحان أنشطة أخرى لتعليم الثقافة مثل: لعب الأدوار، والاختبارات القصيرة، والأنشطة الكتابية والأغاني والزيارات الميدانية، وسيأتي الحديث بالتفصيل عن هذا الموضوع لاحقا.

ج- نقاط البيع : من أجل خلق النسيج الثقافي، يجب أن نكون حريصين على عدم تصوير الثقافة تامة التجانس، أو نقدم الجوانب الثقافية المثالية. ينبغي أن نقدم جوانب مختلفة من الثقافة، بحسب (Cullen, Brian, and Kazuyoshi,2000) نحن بحاجة إلى "بيع وجهات نظر مختلفة من الثقافة لطلابنا".

ووفقا لدراسة (طعيمة، ١٩٨٢) حول الأسس الثقافية لبرنامج تعليم العربية، فقد خرج بمجموعة المواقف التي يتوقع أن يقابلها غير العربي في حياته في العالم العربي وقد جاءت تحت ٢٠ مجالا أساسيا منها البيانات الشخصية، الصحة والمرض، وقت الفراغ، التربية والتعليم، الاتجاهات السياسية ... إلخ ويندرج تحت كل مجال من تلك

المجالات قائمة فرعية بالمواقف الشائعة. كما خرجت دراسة طعيمة بقائمة لموضوعات الثقافة العربية الإسلامية التي يفضَّل أن يقرأ عنها دارسو العربية وتكونت القائمة من (١٥٧) موضوعا منها : حقوق الإنسان في الإسلام، أساليب ووسائل الدعوة الإسلامية، مصادر الثروة الطبيعية في العالم العربي، المذاهب الإسلامية، السياحة في البلاد العربية ..إلخ. ومن مطالعة قائمة الموضوعات سنجد بعض الموضوعات قد لاتهم غير المسلمين مثل «عوامل ضياع الأندلس من الحكم الإسلامي»، إلا أن الدراسة تعتبر رائدة حيث كانت من أوائل ما قُدِّم في تحديد موضوعات المحتوى الثقافي لبرامج العربية للناطقين بغيرها.

وبشكل عام فإننا نحتاج إلى قوائم جديدة للمحتوى الثقافي بجانبيه الموقفي والموضوعي تراعي ما طرأ على الحياة من مستجدات تلغي بعض الموضوعات في قائمة طعيمة وتضيف إليها.

المبحث الثاني - قضايا ثقافية

هناك عدد من القضايا العامة المهمة التي تؤثر بشكل كبير في اختيار المحتوى الثقافي من ناحية وفي سلوك المعلم الصفي ودوره في عملية تدريس الثقافة والتفاعل بينه وبين الطلاب من ناحية أخرى، وفي هذا المبحث نناقش أربعًا من تلك القضايا لما لها من تأثير على نجاح برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها.

القضية الأولى - الصورة النمطية للعربي والمسلم لدى الآخر :

يُنشرُ هذا الكتاب في وقت تسود فيه العالم حالة من رُهَاب الإسلام Islamophobia بشكل متصاعد لا تغفله العين، وهناك قرارات تصدر خصيصا ضد العرب والمسلمين، يصاحبها نمولللأحزاب اليمينية في أوربا حيث تشهد الأخيرة أزمة لاجئين عرب ومسلمين بالملايين، وهناك عمليات إرهابية على فترات متقاربة يُتهم فيها مسلمون، كما أن هناك تصريحات وأعمال عدائية ضد المسلمين وصلت للقتل في عدد من بلاد العالم. كل هذه الحصيلة من الأفكار يأتي بها متعلم العربية –من غير المسلمين غالبا – إلى الصف ويتوقع من المعلم أن يثبتها أو يبددها، ومن خلال تجربة الباحث الشخصية فإنه بمجرد وجود ارتياح نفسي بين الطالب والمعلم يبدأ الطالب في سرد تلك الصور النمطية طالبا من معلمه مناقشتها وتفسيرها أو الرد عليها. ولذا على المعلم أن يهتم بالصور النمطية

السائدة حول العالم وخاصة في الغرب حيث مصانع الصور الذهنية في هوليود. وهناك العديد من الدراسات التي اهتمت بهذه القضية منها دراسة حول صورة العرب والعرب الأمريكيين في السينما الأمريكية (2000-1994) وجد (Elayan, 2005) أن الصور السلبية للعرب / العرب الأمريكيين ظهرت في كثير من الأحيان في الأفلام الشعبية.

وفي دراسة مشابهة قارن (Dana, 2009) بين صورة العربي في السينما الهوليودية قبل أحداث الحادي عشر من سبتمبر بخمس سنوات وبعدها بخمس سنوات ووجد أن صورة العربي بعد الأحداث تم رسمها لتكون مختلفة من ناحية الملامح (أكثر سمرة) ومن ناحية الملابس (غير الغربية) ومن ناحية العقلية (أقل ذكاء) ومن ناحية السلوك (أكثر عنفا وتورطا في الإرهاب) بما يعني أن هذه الأفلام ترسم صورة لشخص شرير مختلف لا يمكن الوثوق به.

دراسة (Alalawi, 2015) قارنت بين فيلمين في نظرتهم للعرب "The Kingdom" وفيلم "Rendition"، وقد أُنتج كلاهما عام ٢٠٠٧، وأظهرت الدراسة أن كلا من هذين الفيلمين أظهر التصور الراسخ للعرب على أنهم متطرفون وغير مثقفين ومستعدون للعنف، وأن العلاقة بين الحياة اليومية العادية للعرب والأنشطة الإرهابية تبدو طبيعية، وأن "الإرهاب" موجود في المجتمعات العربية بشكل غريزي. هناك ادعاء ضمني بأن الناس في تلك المنطقة تُثار على هذا النحو، ويرجع ذلك في الغالب إلى دينهم.

وفي دراسة حول تأطير صورة اللاجئين في الإعلام العالمي وجد(Elsamni, 2016) أن ٩٠٪ من المقالات الإخبارية ذات الصلة لم تتضمن اقتباسات نقلا عن اللاجئين أنفسهم، في حين أن حوالي ثلثي المواد الإخبارية لم تتضمن أيا من صورهم، كما تميل الاقتباسات إلى تأطير اللاجئين العرب سلبا، في حين أن الصور المضمنة عرضت إطارات أكثر إيجابية.

لا يمكن أمام كل ما سبق أن يَرمي المعلم الكرة في ملعب الطالب ويذكره بجرائم الاستعمار أو الحرب العالمية أو تدخل الغرب والشرق في شئون العالم العربي والإسلامي، هذا لا يكفي، خاصة أن من خلال تجربة الباحث الشخصية على مدار أكثر من عقدين في هذا المجال وجد أن الأغلبية العظمى من دارسي العربية متعاطفون مع العرب ويريدون أن يفهموا لا أن يهاجموا، كما أنهم يتعجبون عندما تذكرهم بجرائم الاستعمار في بلاد العرب ويعتبرون أن هذا تعميم مخل «كيف تحاسبني على ما لم أفعل؟!»..

فعلى المعلم ألا يدافع عن خطأ، وألا يعتبر نفسه متهما أو في موقف دفاعي لكن دوره

أولا أن يتفهم صورتنا لدى الآخر وكيف تكونت، ثم عليه أن يقدم الشخصية العربية وثقافتها كما هي في الواقع بعيدا عن الإفراط والتفريط، ويعمل على مناقشة تلك الصور السلبية بأسلوب علمي كما سيأتي لاحقا. ويقترح (رشدي طعيمة، 1986) عدة أساليب لتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو الثقافة العربية هي: القدوة، ومعرفة الحقائق، والمناقشة الجماعية، والتفكير العلمي.

القضية الثانية - أي ثقافة نعلِّم ؟

من القضايا المطروحة للنقاش أي ثقافة نعلم .. الثقافة العربية أم الثقافة العربية الإسلامية أم الثقافات المحلية ؟

لا يميل (علي مدكور، 2016) إلى تقسيم الثقافة إلى عربية و إسلامية، حيث يعتبر أن العربية هي لغة اللسان، أما ثقافتها فهي الثقافة الإسلامية، وأن اللسان العربي هو المعبر عن الثقافة الإسلامية. ومن زاوية أخرى يعتبر (طعمية، 1985) أن العربية هي لغة الثقافة الإسلامية بلا منازع. ويرى (رشدي طعيمة ومحمود الناقة، 1984) أنه من العسير على الطالب غير الناطق بالعربية أن يفهم العربية فهما دقيقا وأن يستخدمها بكفاءة دون أن يفهم ما يرتبط باللغة من مفاهيم ثقافية عربية وإسلامية.

ولكن ما الفرق بين الثقافة العربية والثقافة الإسلامية ؟

ينقل (رشدي طعيمة،1985) عن تمام حسان، موضحا الفروق بـ:

١- الثقافة العربية وصفية أما الثقافة الإسلامية معيارية.

٢ - الفائدة من تدريس الثقافة العربية هي الاعتزاز القومي، بينما الفائدة من تدريس الثقافة الإسلامية هي القدوة والوعظ.

٣ - الثقافة العربية لا ترفض عناصرها الجاهلية كالغزل الفاحش والافتخار بالنسب والتعصب للقبيلة، وهي أمور ترفضها الثقافة الإسلامية حيث لا فضل لعربي على أعجمي إلا بالتقوى.

٤ - الثقافة العربية محلية حيث إنها مرتبطة بالمنطقة العربية بينما الثقافة الإسلامية عالمية.

٥- الثقافة العربية ترفض الروح الشعوبية لطعنها على العرب، ولكن الثقافة الإسلامية لاتقبلها لأنها تتنافى مع مبادئ الإسلام في أن الناس سواسية.

ويرى الكاتب أننا لانستطيع أن نفصل بين تعليم العربية والثقافة الإسلامية؛

لأن كثيرًا من ممارستنا مرجعيتها دينية، فمن أول التحية «السلام عليكم» والملابس مرورا بالصلاة والصيام والعمرة والحج والعطلات الدينية كعيدي الفطر والأضحى، هي أمور يشترك فيها الجميع حتى من يعتبرون أنفسهم غير متدينين أو حتى إخوتنا في الوقت من أبناء العقائد الأخرى. بل إن الأغاني بأنواعها ستجد فيها كلمات «الله، وماشاء الله، وربنا، وصل على النبي»، ومن ثم فإن تدريس الثقافة الإسلامية ضرورة في برامج تعليم العربية، لكن على المعلم أن يفرق جيدا بين ثلاثة أشياء:

١-وصف وتفسير السلوكيات وفق مرجعيتها الثقافية الإسلامية.

٢-الدعوة الإسلامية.

٣-الأيدلوجيا أو الانتماء الفكري الخاص.

فهناك برامج تنعقد لتعليم العربية في مؤسسات تعليمية دينية وهذه قد يكون من أهدافها الدعوة والتوعية والإرشاد، ويلتحق طلابها لتعلم العربية لأهداف إسلامية، فهذه المؤسسات قد يكون من دور المدرس فيها الدعوة الإسلامية المباشرة والصريحة.

لكن هناك برامج تنعقد في مؤسسات تعليم العربية لأهداف اتصالية ويكون طلابها من المسلمين وغير المسلمين وهؤلاء عادة يريدون فهم وتفسير سلوكيات المجتمع والتواصل العام، وهي أمور تتطلب التعرض للثقافة الإسلامية بعيدا عن الجانب الدعوي فيها، وأرى أن أي دعوة مباشرة تطعن في احترافية المعلم حيث يعتبر خلطاً في مهمته، فالمعلم سيناقش مع الطلاب شهر رمضان ولماذا يصوم الناس، لكن ليس عليه دعوة الطلاب لاعتناق الإسلام أولممارسة الصيام مثلا إلا لو كان في مؤسسة دينية.

أما الجانب الثالث وهو أن يوظف المعلم الدرس لنشر فكر خاص بجماعة ما أيا كانت هذه الجماعة إسلامية أم علمانية أم إلحادية، وفي هذا تخط لدوره كمعلم محترف، ومن تجربة الكاتب في هذا الميدان فإن الطلاب – خاصة الكبار- ينتبهون لهذا ويعتبرون ذلك خلطا للأدوار ونقصا في الاحترافية.

أما الثقافات المحلية فهي عادة ما تكون مطلوبة في برامج تعلم العاميات، ولانستطيع أيضا فصل الثقافات المحلية في بلادنا العربية عن الثقافة العربية الإسلامية إلا أنها قد تكون متأثرة بحضارات سابقة مرتبطة بكل بلد.

نخلص في هذه القضية أنه لايمكن الفصل بين تدريس العربية والثقافة العربية الإسلامية، وأن المطلوب هو تدريس الثقافة الإسلامية بشكل وصفي وليس بشكل دعوي إلا إذا كان هذا من طبيعة عمل المؤسسة التعليمية والطلاب يفهمون ذلك.

القضية الثالثة – الصدمة الثقافية :

الصدمة الثقافية هي شعور يصيب الإنسان عند انتقاله لثقافة جديدة لا يجد فيها الإشارات والرموز المستخدمة في ثقافته التي يعرفها(Oberg, 2006) .. إن انتقال الدارس لبلد عربي يجعله يرى ويسمع ويقابل أشياء يواجهها للمرة الأولى، وفي الوقت نفسه يفتقد حياته في بلاده بكل تفاصيلها من لغة وبشر ونظم وطبيعة، وعادة ما تأخذ الصدمة الثقافية أشكالا مختلفة منها على سبيل المثال لا الحصر:

– الأخلاقي: وهذا له جوانب متضادة، فهناك من يتعجب من أمانة الناس أحيانا، حيث نرى في بعض الأحياء الشعبية العربية يترك البائع المتجول عربته وعليها بضاعته ويدخل المسجد يصلي ولا أحد يسرق شيئا منها، وهناك من يتعجب من غش الناس له رغم أنه يراهم مرحبين به كأجنبي ويبدون لطفاء.

– الإداري: وهذا يظهر لدى القادمين من دول العالم الأول حيث أوشك الناس على عدم استخدام الأوراق، فعندما يأتي لبلاد تحكمها قيود بيروقراطية يصاب بالصدمة من كمية الأوراق المطلوبة منه لتنفيذ معاملات بسيطة يقوم بها في بلاده عبر الإنترنت في لحظات وربما لم يتخيل أن هذا الإجراء موجود أصلا.

– الصحي: وهذا يظهر في الدول العربية الفقيرة حيث نجد القطاع الطبي مترديا والأجهزة قديمة، وبمجرد دخول الطالب لتلك الأماكن يتذكر كل الأمراض المعدية وكل القصص السلبية التي شاهدها في الأفلام عن تلك البلاد فيصاب بصدمة وربما رعب، بل إنني قابلت بعض الدارسين الذي كان إذا مرض رجع إلى بلده للعلاج ثم يعود ليستأنف برنامجه مرة أخرى في البلد العربي الذي يدرس فيه!

الغذائي: ففي بعض البلاد مازالت اللحوم مثلا تعرض للبيع دون غطاء، أو أن البائع يبيع دون ارتداء قفازات أو أن في يده جرح أو أن ثيابه ليست نظيفة كما ينبغي ... إلخ وأتذكر أن أحد الطلاب قال لي ذات يوم إنه منذ شهور لم يأكل اللحم لأنه لا يتخيل أن يشتري لحما مكشوفا من الجزار ثم يضعه في جوفه!

– نظم السلامة: نظرا لمفهوم «التوكل» الخطأ في بلادنا فإن كثيرا ما لا يهتم الناس بوسائل الأمان، ومن الصدمات التي ذكرها الطلاب عما شاهدوه في بعض بلادننا العربية وتعجبوا منه ركوب القوارب في الأنهار دون سترة نجاة، وأسلاك الكهرباء العارية في الشوارع، والسيارات القديمة المتهالكة التي تسير في الشوارع، والحافلات

التي لاتغلق أبوابها وتسير والناس يقفون على سلالمها !!!

- الإنساني: وهذا يأخذ عدة أشكال، أولها افتقاد الأصدقاء، ثانيا الأسئلة التي تخترق الخصوصية فمثلا سؤال الشخص عن دينه (هل أنت مسلم؟) أو (هل أنت متزوجة؟) سؤال يعتبر في كثير من الثقافات خرقا لخصوصية المسئول .. أيضا بعض الإحباط الذي يظهر على وجه الشخص العربي عندما يسمع رد الأجنبي أنه غير مسلم.. أو صاحب البيت الذي يرفض تأجير شقته للأجنبي ويقول له لأنك غير مسلم! بغض النظر عن أن صاحب البيت حر في ملكه إلا أن هذه الردود تعتبر نوعا من العنصرية في بلاد أخرى، ويمكن استخدام أسباب أخرى للرفض غير نسبة الرفض لدين الإنسان.

- الصورة النمطية للأجنبي: تمثل الصورة النمطية للأجنبي والتي صنعتها وسائل الإعلام الغربية صدمة لهم أيضا، وأكثر من يتعرض لتلك الصدمة هم الإناث، حيث ترسم الأفلام والمسلسلات الغربية أن هذه الشعوب منحلة بلا أخلاق، وكثيرا ما تشكو الطالبات من أن بعض الناس من محدودي التعليم والثقافة يتعاملون معهن على أنهن بائعات هوى لمجرد أنهن غربيات !

ربما تطور الاتصالات وكثرة الأدلة السياحية جعل الصدمة الثقافية أقل حدة من ذي قبل، إلا أن بعض الأشخاص يتولد لديه قلق بناء على ما قرأه في تلك الأدلة، فمثلا إذا قرأ عن أن هذه البلد فيها غش للسائحين، فإنه يتعامل مع كل من يقابله على أنه غشاش بشكل يؤدي لنفور الناس منه، ونجد آخر قرأ أن هناك سرقة فيظن أن أي أحد ينظر إليه سوف يهاجمه ليسرقه .. إلخ

هذا بخلاف الصدمة الناتجة عن مخالفة منطق ثقافة الطالب لمنطق الثقافة العربية الإسلامية، مثلا أحد دارسي العربية كان ملحدا وأحب بنتا عربية مسلمة وأراد أن يتزوجها، فطالبته أسرة البنت بأن يشهر إسلامه حتى يقبلوا بتزويجه ابنتهم، وكان الشاب يحدث كل من يراه في المعهد طالبا التضامن معه، فهو يرى أن من احترامه للإسلام ألا يسلم بلسانه فقط بينما قلبه وعقله رافضا له، ورأى - وفق منطقه - أن الحب يكفي للزواج ولاعلاقة للدين - حسب منطقه- بحياة الناس، وكانت أزمة طويلة لهذا الشخص لأنه لا يريد أن يفهم أن هذا شرط لايملك أحد التنازل عنه!!!

وللأسف يجد المعلم نفسه في دور الطبيب النفسي الذي عليه أن يتعامل مع كل تلك الصدمات التي تقابل أغلب دارسي العربية في بلادنا، وهنا يأتي دور معاهد تعليم

العربية مع دور المعلم مع دور المؤسسات المعنية بالسياحة للتعامل مع تلك المشكلات، ويُقترح القيام بما يلي:

- أن معاهد اللغات تقام في مناطق متطورة بشكل يتقبل الأجانب ويراعي الاختلافات الثقافية.

- أن يقدَّم في بداية كل برنامج «لقاءات للتوعية الثقافية» بما يقلل من المشكلات والصدمات التي يقابلها الدارس.

- أن يقدم المعهد «كتيبا» يعرف الطالب بثقافة البيئة التي فيها المعهد، وكيف يتعامل معها، لأن عادة أدلة السياحة تتكلم في عموميات أو عن المناطق السياحية، لكن معهد اللغة قد يكون في منطقة لها خصوصية ثقافية تتطلب من الطالب تعاملا خاصا.

- أن تخصَّص دروس ليتحدث الطلاب عن الصدمات الثقافية التي واجهوها ويفسرها المعلم لهم ويحاول أن يضفي على الدرس روح دعابة ويقارن بين خبرات الطلاب وخبرات زملائهم السابقين وخبراته الشخصية.

- تشجيع المعلمين على السفر لبلاد مختلفة ثقافيا ليشعروا بمشاعر الطلاب.

القضية الرابعة - المجتمع العربي بين المثالية والواقعية :

نجد أحيانا كتابا يدور في فلك الثقافة العربية الإسلامية فتشعر معه أن العالم العربي كله أفراد متدينون وأن كل النساء محجبات وشعائر الإسلام محور حياة الناس، فيظن كل من يدرس تلك الكتب أن المدن العربية هي نسخ لمكة المكرمة. ويطالع طالب كتابا آخر فلا يرى كلمة «الصلاة» إلا مرة واحدة ولا تشاهَد إمرأة محجبة بين دفتي الكتاب بأجزائه، ولاتجد للدين مكانا في حياة العرب، ولاشك أن كلا النموذجين لا يقدم صورة حقيقية للمجتمعات العربية.

كما أن شخصيات الكتب أحيانا تقدم عالما عربيا ذكوريا مسلما عربيا ببشرة بيضاء أو خمرية، فلا ترى فيه مسيحيا ولا كرديا ولا أمازيغيا ولانوبيا ولا نساء مهنيات ولا أناسا من أصحاب البشرة السمراء!!!

كما أن من مآخذ الطلاب -أحيانا - على كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها أنها تقدم عالما مثاليا، فهو عالم بلا مشاكل وكل شيء سهل ومتاح وميسر والناس متعاونون

وكرماء .. وأتذكر أن أحد الطلاب علق على موضوعات الكتاب المقرر قائلا: «لماذا يوسف في المطار ليس لديه مشكلة، يوسف في مكتب البريد ليس لديه مشكلة، يوسف عند الطبيب ليس لديه مشكلة، أما أنا –الطالب– أجد مشاكل في كل هذه الأماكن!!».

الشيء نفسه عندما نؤلف نصوصا لا تعبر عن الواقع يتحدث فيها العرب باللغة الفصحى بينما هم في هذه المواقف في الواقع يستخدمون العامية! وهذه ليست دعوة لدمج العامية بالفصحى في كتبنا لكن لتقديم اللغة الفصيحة في المواقف التي تستخدم فيها في الحياة، والابتعاد عن تقديم أمور بعيدة جدا عن الواقع، فخطبة الجمعة ونشرة الأخبار والمواد الرسمية وخطب المناسبات كلها فصيحة، لكن ربة بيت عندما تتحدث مع بائع الخضروات لن تحدثه بالفصحى، والأب حين يلعب مع ابنه لن يتكلم معه بالفصحى !

وأحيانا نقع في تقديم رسالة واحدة وهي صورة الفارس العربي الذي يتميز بالشهامة والكرم والأخلاق، بينما الواقع يقول إن المجتمع العربي مثله مثل كل شعوب العالم فيه الغث والسمين والصالح والطالح ..إلخ. إنني لا أدعو إلا أن تتحول كتب تعليم العربية إلى سلسلة «دليل المسافر» ولكن لابد أن يقدم المعلم والبرامج والمواد صورة شبه حقيقة عن المجتمعات العربية بما يحقق أهداف تدريس الثقافة في صفوف تعليم العربية.

ويرى (Cullen& Brian, and Kazuyoshi,2000) أن إظهار ما قد يكون متناقضا في الثقافة قد يبدو مفيدا لفهمها. واقترحا بعض الاستراتيجيات التي يفضل تقديم الثقافة من خلالها:

•الجاذبية مقابل الصدمة: أي الممتع والمشوق والغريب المختلف الذي قد لايبدو منطقيا لدى الآخرين.. فمسئولية الرجل عن المرأة (ابنة وزوجة وأما) شيء جذاب، أما ميراثها الأقل من الرجل –في بعض الأحيان– فقد يبدولغير المسلم غريبا وغير منطقي.

•أوجه التشابه مقابل الاختلافات: فالإنسان هو الإنسان، وهناك مشترك كبير بين الأمم أيا كان مكانها، فأي أسرة ترعى أبناءها وهذا أمر مشترك، لكن مما يلفت نظر الغربيين أن الأسرة العربية ترعى أبناءها طوال حياتهم، بل يتعجبون من الأب الذي "يجهز" ابنه وينفق عليه لكي يتزوج، ويعتبرون ذلك نوعا من "التدليل" في حين يعتبر

العربي ذلك نوعا من الشعور بالمسئولية عن أبنائه!

•الجوانب المظلمة من الثقافة مقابل المشرقة: كما سبق الحديث فإننا نقدم صورا مثالية في أغلب كتبنا، لكن هل قرأنا مثلا في كتاب عن "الثأر في المجتمع العربي" أو "قتل الشرف" أو "الأمية" أو "الديمقراطية" أو "التحرش بالنساء"....إلخ .. كل هذه القضايا تمثل جوانب سلبية في مجتمعاتنا إلا أننا لا نتحدث عنها رغم أنها تشغل عقول كثير من الطلاب حسب تجربة الكاتب.

•المعلومات مقابل السلوك: على سبيل المثال نجد في وسائل التواصل الاجتماعي والإعلام الرسمي أحيانا خطابا شعبويا معاديا للسياسات الغربية وفي الوقت نفسه نجد العربي مولعا باستيراد كل جديد لدى هذا الغرب فضلا عن التقدم للهجرة إليه! نتحدث عن تطوير النظم الإدارية وفي الوقت نفسه تعاني أغلب الدول العربية من مشاكل البيروقراطية والفساد بأنواعه المختلفة.

•التراث مقابل المعاصر: نحن نكثر الحديث عن الماضي وما حققناه من إنجازات حضارية استفادت منها البشرية، لكن الواقع المعاصر يشهد على "شره" الاستيراد واعتماد أغلب الدول العربية على الواردات من الخارج، وهو ما يجعلنا معتمدين على الآخرين بشكل ملحوظ.

•كبار السن مقابل الشباب : وليس هناك تناقض بين الفئتين، فكلاهما أسرة واحدة، لكن ما نقدمه من مادة ثقافية لابد أن تستعرض كيف تتباين وجهات النظر بين الأجيال وكيف تتطور الأفكار من زمن لآخر.

•الحياة المدينة مقابل حياة الريف: نلاحظ أن أغلب كتب تعليم العربية تركز على العاصمة وبعض المناطق السياحية، ولكن ريف أي دولة جزء منها بل إن العواصم كالقاهرة مثلا قد جاء معظم سكانها من الريف، ومن ثم إذا أردنا أن نَعْرف أصل الناس فلابد أن نذهب إلى جذورهم الحقيقية.

•المعتقدات المعلنة مقابل السلوك الفعلي: لا شك أن هناك فجوة بين ما نقدمه من مرجعيات وبين ما نمارسه من سلوكيات فعلى سبيل المثال نحن نكثر الحديث عن المساواة بين البشر وفقا لمعتقداتنا كمسلمين، لكن المجتمعات العربية تكثر فيها الألقاب والدرجات ومختلف أنواع التمييز، فهناك من لايحصل على وظيفة بناء على عائلته أو

أصله الجغرافي أو لون بشرته.

إن ما سبق من تناقض إذا لم نقدمه في برامجنا طوعا سنجد الطلاب يبحثون بأنفسهم ويناقشوننا فيه، إن ما يتوفر عنا – كعرب– من إحصاءات ودراسات تقوم بها المراكز البحثية الغربية ليس قليلا، ونوعية الطلاب الذين يأتون لتعلم العربية أغلبهم لديه هدف، ومن ثم فهوليس شخصا فارغا يكتفي بما نقوله، بل من تجربتي الشخصية فالطلاب يبحثون ويجمعون ويقارنون بين ما نقدمه لهم من ناحية وما لديهم من معلومات بلغتهم من ناحية أخرى.

خلاصة هذه القضية أرى أننا يجب أن نقدم صورة قريبة من واقع المجتمع العربي بحلوه ومره، بتراثه ومعاصرته، بحضارته وانتكاساته، بكل عناصر المجتمع رجاله ونسائه وشيوخه وأطفاله، بتنوعه العرقي والعقائدي واللغوي، موضحين أن الحياة العربية فيها ما هو متقدم بما يضع بعض الدول في مصاف العالم الأول وفيها ما هو متخلف ورجعي.

المبحث الثالث– تدريس الثقافة

أهداف تعليم الثقافة العربية الإسلامية:

نستطيع من خلال حديثنا السابق ومطالعة الأدب التربوي أن نقترح هذه الأهداف لتعليم الثقافة في برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها:

١ – معرفة الخصائص العامة للشعب العربي بعيدا عن الأحكام المسبقة والصور النمطية.

٢– معرفة أوجه التشابه والاختلاف بين الثقافة العربية وثقافات الدارسين.

٣ – إيجاد روح من التسامح بين العرب وغيرهم، حيث إن فهم الثقافة العربية مفتاح لفهم سلوكهم العام.

٤ – تحقيق تعايش الطلاب مع جمهور العرب دون الوقوع في حرج أو امتهان لثقافتهم دون وعي.

٥ – إدراك ما قدمته الحضارة العربية الإسلامية للحضارة الإنسانية عبر التاريخ.

٦ – إدراك الجوانب الإنسانية في الثقافة العربية الإسلامية التي وسعت شعوبا من حدود الصين إلى حدود الأطلنطي ومن البحر المتوسط إلى أواسط إفريقيا.

(انظر رشدي طعيمة 1989، National Standards in Foreign Language Education Project, 1999)

مداخل تدريس الثقافة:

تتنوع المصطلحات التربوية المعبرة عن المبادئ اللغوية والتربوية والخطط والإجراءات التي يتبعها المعلم في إدارة العملية الصفية، فنجد مصطلحات المدخل والمذهب و الأسلوب والإجراء والاستراتيجية، وبعضها يترادف وبعضها يتمايز عن الآخر، ومن المفضل أن نقدم تعريفا لثلاثة من تلك المصطلحات بحيث نوحِّد مفهومنا لها في هذا المبحث من الفصل وهي مصطلحات المدخل والطريقة والأسلوب.

تعريف المدخل Approach: مجموعة من الافتراضات التي تربطها بعضها ببعض علاقات متبادلة، هذه الافتراضات تتصل اتصالا وثيقا بطبيعة اللغة وطبيعة عمليتي تدريسها وتعلمها. (الناقة،43،1985).

أي أن المدخل هو عبارة عن مبادئ لغوية وتربوية متفق عليها، فإذا اتفقنا عليها سنمارس طرقا للتدريس في ضوء تلك المبادئ. ومن المداخل الشهيرة في تعليم اللغة المدخل الاتصالي والمدخل الوظيفي والمدخل السمعي الشفهي، وقد يتفق المدخل ولكن يختلف الأسلوب حسب خصائص الدارسين وبيئة التدريس.

تعريف الطريقة Method: مجموعة الأساليب التي يتم بواسطتها تنظيم المجال الخارجي للمتعلم من أجل تحقيق أهداف تربوية معينة. (رشدي طعيمة،1986، 214) فاستخدام لغة وسيطة أو اللغة الهدف جزء من الطريقة، وأنواع التدريبات ما بين ميكانيكية واتصالية جزء من الأسلوب، وأنواع النصوص بين أصلية ومصنوعة كذلك، وأسلوب تفاعل الطلاب مع المعلم وفيما بينهم جزء من الأسلوب .. إلخ

تعريف الأسلوب Technique: الخطط والتدابير والخطوات والوسائل التي تأخذ مكانها فعلا في حجرة الدراسة وتُستخدم لتحقيق الهدف من عملية التدريس في الموقف التعليمي ذاته. (الناقة،1985، 51)

ومن الجدير بالذكر أن هذه المصطلحات الثلاثة قد تأخذ أسماء مختلفة، فيسمى المدخل أحيانا بالمذهب، وأحيانا بالأسلوب، ويسمى الأسلوب أحيانا بالمدخل، وتسمى الأساليب بالإجراءات أو الاستراتيجيات، ويطلق الأسلوب أحيانا على مفهوم المدخل والأساليب معا كما لدى (ديان لارسن وفريمان، 1997). لكن تلك الاختلافات ليست مدار البحث في هذا الفصل.

مداخل تعليم الثقافة :

يذكر (Kirkebæk & Jensen, 2013) أن هناك مدخلين أساسيين لتعليم وتعلم الثقافة:

الأول – المدخل المعلوماتي An Informational Approach:

وفيه يحصل الطلاب على معلومات عن معتقدات ثقافة اللغة الهدف وكيف تُمارس في المجتمعات، ويتم تقديم هذه المعلومات بالحديث عن الاحتفالات والأطعمة والطقوس والأخلاق. وكما يبدو فإن الدراسين هنا يتلقون معرفة منظمة من قبل المعلم أو الكتاب المقرر دون التفاعل الحقيقي معها.

ولنضرب أمثلة على هذا المدخل من ثقافتنا العربية بأن نعرض للطلاب مظاهر الاحتفال بعيد الأضحى في العالم العربي والأساس الديني له، أو الأزياء الشائعة في البلاد العربية والخلفيات الفكرية والمناخية لها، فالحجاب له أصل ديني، وملابس الرجال البيضاء في الخليج أو شمال إفريقيا مرتبطة بحرارة الجو. وكما يظهر من الأمثلة فالموضوع كله عبارة عن معلومات يقدمها المعلم للطالب أو تقدم من خلال الكتاب المقرر أو فيلم ويحصلها الطالب بشكل مباشر.

الثاني – المدخل البنائي : A Constructivist Approach

وفقا لـ(Kirkebæk & Jensen, 2013) ينطلق هذا المدخل من فلسفة أن الناس يبنون فهمهم الخاص للعالم الذي يعيشون فيه، وبناء على ذلك فمن المهم تفاعل الطلاب مع السياق الاجتماعي والثقافي للغة الهدف. يَستخدم هذا المدخل – عادة – أسلوب التعليم القائم على حل المشكلات، والتعليم بالمهام، كما يتناقش الطلاب في فهمهم للظواهر الثقافية في اللغة الهدف.

ويمكن أن نمثل لذلك بأن نطلب من الدارسين المقارنة بين أسلوب الاحتفالات في ثقافتهم والثقافة العربية في مناسبة ما، كعيد وطني أو عيد ديني، أو أن نعرض عليهم مشكلة اجتماعية لأسرة ونرى كيف تعالَج في الثقافة العربية العامة وكيف سيعالجها الطلاب وفق ثقافتهم ثم نُجري مقارنة بين طريقتي المعالجة.

ويوضح Kirkebæk أننا إذا كنا نُعد الطلاب لدخول امتحان فقد تكون أساليب

المحاضرة أو التعليم المتمركز حول المعلم هو الأنسب، لكن تلك الأساليب ليست الأنسب إذا أردنا أن ننمي وعي الطلاب الثقافي.

أساليب تدريس الثقافة:

أسلوب الزيارات الميدانية: إن زيارات الأسواق والأحياء الشعبية تقدم وجبة ثقافية دسمة للطالب، فيرى ثقافة البيع والشراء، ويرى ما هو غالٍ في تلك البلدان وما هو رخيص، وهو أمر قد يختلف عن بلاده، فمثلا فاكهة الأناناس غالية في البلاد العربية مقارنة بمنطقة جنوب شرق آسيا حيث تُزرع، والعنب في البلاد العربية رخيص بينما العكس في جنوب شرق آسيا. كذلك في هذه الأحياء يشم الطالب الروائح كرائحة البخور مثلا، ويسمع الأغاني الشعبية والتي تخرج من المسجلات والتي يعلو صوتها في الأسواق والأحياء الشعبية.

كما أن زيارة الناطقين باللغة في بيوتهم وأماكن عملهم يكسب الطالب معارف ثمينة، فهو يدخل إلى أعماق الثقافة «البيوت»، والبيت هو وحدة صغيرة من المجتمع وتعكس أفكاره وقيمه، فمثلا تجد من البيوت ما يُدخل دون خلع الأحذية ومن البيوت ما يجب أن تخلع الحذاء على بابه، وكلاهما يعكس ثقافة ولها تفسير، وخاصة النوع الثاني الذي يخلع الناس الحذاء للحفاظ على طهارة البيت عند الصلاة فيه.. وستجد بيتا يضع صورا على جدرانه وبيت آخر لايضع صورا وكلاهما يعكس نمطا في التفكير.

الشيء نفسه في البيوت التي بها صالون للرجال وصالون للنساء، وهو يعكس ثقافة محافِظة في عدم تحبيذ الاختلاط بين الرجال والنساء. أيضا أسلوب الاحتفاء بالضيف فتقديم فاكهة غالية للضيف يعني الكرم والترحيب والاحتفاء به، وسعر الفاكهة معلومة لن يخبرَ صاحب البيت ضيفه بها ولكن الطالب اكتسبها من زيارته للسوق.. أيضا زيارة المرضى وما يحمله الإنسان لهم من هدايا، فقد تكون الهدية لشخص ثري حفنة من الزهور، لكن الهدية لشخص مريض آخر قد تكون مالية للمساعدة في تكاليف العلاج.

أسلوب المناسبات: إن حضور الطلاب والطالبات المناسبات بأنواعها المختلفة خاصة الاجتماعية والدينية – حسب أهدافهم– تعتبر أكثر تأثيرا من السماع عنها «ليس من رأى كمن سمع»، خاصة أن كل مناسبة يرتبط بها ملابس وعبادة وأطعمة وعادات، وما أكثر المناسبات في بلادنا، فعلى المعلم أن يغتنم حفل زواج أحد العاملين بالمؤسسة مثلا

ويدعو بعض الطلاب للحضور، ومشاهدة ما يدور داخل الحفل ثم يناقشهم بعد ذلك في الدرس فيما رأوا.. الشيء نفسه في العزاء أو الأعياد الدينية والوطنية.

أسلوب التجريب: بعض الطلاب يحبون أن يجربوا، بعضهم يجرب الأطعمة والمشروبات، بعض الطالبات يجربن ارتداء حجاب المسلمة، بعض الطلاب يجربون الملابس الشعبية كالجلباب البلدي في مصر. ومن الأنشطة الشهيرة في مراكز تعليم اللغات هو عمل «حفل للأطعمة الشعبية» وكل طالب يحضر طبقا شهيرا من بلده، ويتذوق الطلاب أطعمة البلاد الأخرى.

أسلوب المرجعيات: نسبة كل سلوك إلى القيم الأصلية .. كنسبة الصيام والصلاة والحجاب والحج إلى المرجعية الدينية لها، الولائم في المناسبات وخُلُق الكرم الذي اشتهر به العرب، ومثله سلوك المبادرة بدفع الحساب بدلا من الآخرين والذي يرتبط بخلق الكرم أيضا، الإنفاق على المرأة سواء أكانت أمًّا أو زوجة أو ابنة أو أختا أو حتى زميلة في رحلة، ومرجعية ذلك دينيا وأخلاقيا وعرفيا.

وقد فسرت إحدى الطالبات - ذات مرة - أن ما يسود المجتمعات العربية من تكافل -عكس الغرب- هو نتيجة لقصور الخدمات في بعضها، وتناقشنا في الصف في مرجعية هذا السلوك هل مرجعه نفعي كما تراه الطالبة الغربية أم مرجعه ديني من امتثال هؤلاء الناس للأمر الإلهي «وتعاونوا على البر والتقوى».

أسلوب المقارنات: إن كل ما سبق يمكن للدارس أن يقوم به بالمقارنة بينه وبين ثقافته، ويمكن أيضا أن يقارن بينه وبين الثقافات الأخرى التي احتك بها في حياته، وكلما كان الفصل متعدد الثقافات كان لدينا فرصة لإجراء مقارنات مختلفة تكسر الملل في الصفوف الدراسية، ولا تعني المقارنات البحث عن الفروق فقط بل البحث عن التشابه أيضا.

ونستطيع في ضوء تعريف (علي مدكور، 2003) للثقافة أن نضع إطارا عاما للمقارنات الثقافية يمكن إدراج عشرات الفروع تحته، والفكرة تقوم على تحديد مجموعة من المحاور في شكل أسئلة، يقوم الطلاب بإجابتها للمقارنة بين ثقافاتهم والثقافة العربية، وأقترح المحاور العامة التالية لهذا الإطار :

- المحور الأول (الخالق): من خالق الكون؟ ما علاقة خالق الكون بالمخلوقات؟

هل هذا الخالق سوف يحاسب الإنسان في النهاية ؟

– المحور الثاني(الإنسان): ما موقف الإنسان من الخالق ؟ ما الذي يترتب على موقف الإنسان من خالقه؟ كيف يحصل الإنسان على اسمه، وما الأسماء المستخدمة ومن أين جاءت؟ وما ملامح حياته (ماذا ومتى يلبس ويأكل ويشرب، و متى ينام ويعمل ويمارس هوايته ويرفِّه عن نفسه)، وكيف يعبر عن مشاعره ؟

– المحور الثالث (المجتمع): ما أشكال العلاقات الإنسانية وفق هذه الثقافة (الناس متساوون، طبقات)؟ ما اتجاه ومسئولية الإنسان نحو غيره بدءا من الأسرة وحتى الأعداء؟ ما الأنشطة التي يقوم بها البشر على الجانبين الإنساني والاقتصادي، ما المشترك بين الناس وما المختلف؟ وكيف يتفاعلون معا؟

المحور الرابع (البيئة): ما موقف الإنسان من الطبيعة والمخلوقات الأخرى؟

انظر: (Florence Kluckhohn and Frederick Strodtbeck, 1961 و kohls, 2011)

في ضوء هذه المحاور الأربعة يمكن إجراء المقارنات بين أي ثقافات، ونستطيع أن نقول إن أفكار المقارنات لا نهائية، فيمكن المقارنة على مستوى الإنسان بدءا من الاسم، فالعرب مثلا يرتبون الاسم (الشخص ثم الأب ثم العائلة) بينما الشعوب الغربية ترتب (اسم الشخص ثم العائلة) وهناك شعوب ترتب (اسم العائلة ثم اسم الشخص)، والزوجة في الثقافة العربية لا يتغير لقبها بعد الزواج، بينما في الثقافة التركية –مثلا– يتغير لقبلها للقب زوجها. ويمكن أن تكون المقارنة بين الأطعمة، ففي مصر مثلا الخبز عنصر أساسي على المائدة، ولكن في جنوب شرق آسيا كماليزيا وأندونيسيا نجد أن الأرز هو العنصر المشترك بين الوجبات. ويمكن المقارنة بين الملابس فنجد الزي الرسمي في الخليج هو الثوب العربي بينما في الغرب هو البذلة. ويمكن المقارنة بين العلاقات الأسرية ففي العالم العربي لاتنتهي مسئولية الأسرة عن بعضها طوال حياتهم تقريبا، فالأب يساعد أولاده، ثم عندما يكبرون يساعد الأكبرُ الأصغرَ، ثم يتحملون مسئولية والديهم، بينما في بلاد أخرى في العالم تنتهي مسئولية الأسرة عن ابنها بمجرد بلوغه الثامنة عشر، وهذه من القضايا التي تفتح نقاشا واسعا خاصة مع الطلاب الغربيين حيث يرى بعضهم أن هذا الأمر يربي أبناء اعتماديين غير مسئولين، بينما يرى العربي أن السلوك الغربي فيه هروب من مسئولية الأب عن أبنائه ويدفع الأبناء لأتون الحياة في مرحلة مبكرة قد ينحرفون فيها بحثا عن لقمة العيش.

أسلوب لعب الأدوار : بأن ينخرط الشخص في مهام ثقافية ويعايشها كما يعايشها العربي، وهناك أمثلة عديدة، كتقديم العزاء في بيت العزاء، أو تقديم التهنئة في حفل الزواج، وكانت هناك إحدى الدَّارِسات قضت شهر رمضان في بلد عربي وقررت صيام الشهر كاملا حتى تشعر بما يشعر به المسلم. أيضا يمكن تكليف الطلاب القدامى بتقديم عروض تقديمية لتوعية الطلاب الجدد، وهذا يتطلب منهم البحث في المعلومات الدقيقة المتعلقة بالحياة حول مركز اللغات ثم قيامهم بدور المرشدين لهؤلاء القادمين الجدد.

أسلوب الاستقصاء : وذلك عبر تكليف الطلاب بدراسة قضية ما في المجتمع، مع مراعاة المحاذير الأمنية والاجتماعية في المجتمع الذي تجرى فيه الدراسة، وذلك كدراسة قضية مثل تعدد الزوجات في الخليج العربي، أو الثأر في صعيد مصر، أو القضاء العرفي بين القبائل في مختلف الدول العربية. ووفقا لهذا المدخل أيضا ممكن دراسة الصور النمطية ومدى صدقها، وذلك عبر تقصي الصورة النمطية للعربي في ثقافة ما ثم البحث في مدى صحة تلك الصورة، مثلا في ألبانيا كان مشهورا - قديما- أن العربي يتزوج «٧» نساء وهي فكرة ليست منطقية وليست صحيحة لكنها منتشرة، الفكرة التي كانت سائدة عن العرب قبل ثورة المعلومات وهي أنهم ينتقلون بالخيول والجمال، وكانت الصورة الشهيرة للهرم والجمل هي المعبر عن العالم العربي، وذكرت لي إحدى طالباتي اليابانيات التي كانت تعمل في السياحة في مصر إن اليابانيين يأتون للقاهرة وهم يتصورون أن كل المصريين يتسمون بأسماء الفراعنة كأحمس وتحتمس وهتحشبسوت ومنكاورع، ويفاجئون أن هذه الأسماء غير مستخدمة بل إن المصريين لا يحبون فرعون ويعتبرونه رمزا للكبر والطغيان!

اختبار الفروض: من التجارب الرائعة في اختبار الأفكار المسبقة تجربة Helen, H. Jorstad مع طلابها حيث تطلب منهم في البداية أن يكتبوا تصوراتهم عن الثقافة التي يدرسونها، على سبيل المثال المرأة العربية، العلاقات الأسرية العربية، تأثير القبيلة على الفرد .. ويقوم كل طالب بتسجيل تصوراته "فروضه"، ثم تطلب منه استقصاء كل هذه التصورات من مصادرها الأصلية، أي أن يبحث عن وضع المرأة العربية، ومشاكلها وما أنجزته في المجتمع المعاصر عبر الوسائل الموثوقة المتاحة.. ثم في نهاية البرنامج تطلب منهم مقارنة ما وصلوا إليه بفروضهم المسبقة عن تلك القضايا. (انظر رشدي طعيمة، 1986، 711 - 712).

مهام الثقافة:

بعد أن يقوم المعلم بتدريس الثقافة يأتي سؤال «كيف نختبر الوعي الثقافي لدى الطلاب؟» وأقترح هذه المهام لقياس ذلك :

الوصف: يعتبر الوصف من أسهل المهام والذي يمكن تكليف الطلاب بها من المستويات الدنيا، يمكن للطالب أن يصف الملابس التقليدية لبلد عربي، ويصف الشوارع، ويصف الأطعمة العربية التي يحبها أولا يحبها، ويصف يوم الإجازة وسلوك الناس فيه، ويصف الأعياد التي يحضرها بأنواعها المختلفة الوطنية والدينية والعرقية والشعبية، يصف المباني التاريخية والحديثة، يصف مدينة عربية من خلال الصورة القديمة والصور الحديثة.. إلخ

التفسير: ويقصد به تحليل الموقف ونسبة السلوكيات للمرجعيات الثقافية المتعلقة بها، ونطلب من الطالب أن يقوم بتفسير المواقف والمشاهد بناء على ما تعلمه، والمجتمع العربي مليء بهذه المواقف، مثال ذلك قيام الرجال للنساء في مواصلات النقل العامة، ومثال الرجال الذي يدفعون الحساب في المطاعم والمقاهي، ومثال الأطفال الذين يعملون في الحِرف بدلا من ذهابهم للمدارس في العديد من الدول العربية منخفضة الدخل. مثال آخر انتشرت صورة شاب تركي يطلب الخطبة من فتاة أمام الكعبة المشرفة، وقد لاقت تلك الصورة اهتماما كبيرا ونقاشا حادا، ويمكن تكليف الطلاب بجمع تلك الآراء وتفسيرها بناء على أسانيد كل طرف.

التقويم: وذلك بعرض بعض الصور أو المواقف على الطالب وعليه أن يقييم .. هذا الموقف مقبول ثقافيا أم لا، ولماذا أصدر هذا الحكم، وما مدى قرب أو بعد السلوك عن الثقافة المعيارية للمجتمع، وعلى سبيل المثال يمكن أن نحضر صورة طالب يجلس أمام معلمه واضعا قدما فوق قدم وهو أمر غير مقبول في معظم المؤسسات التعليمية العربية، ونطلب من الطالب أن يحدد أين الخطأ الثقافي في الصورة مفسرا هذا الخطأ ومدى علاقته بالثقافة.

مثال آخر: قصة قصيرة بها كثير من التفاصيل وفيها أن سيدة مسافرة مع زوجها دفعت تذاكر السفر، ونبدأ في البحث عن المخالفة الثقافية في القصة وتفسير ذلك السلوك ومدى اقترابه من الثقافة المعيارية.

توجيهات في تدريس الثقافة

•تمكن من ثقافتك واعرف أسسها وفروعها العامة.

•طالع -ما استطعت- ثقافات الشعوب الأخرى خاصة الشعوب التي تدرس لطلابها.

•تأمل ما يحيط ببيئة الطالب في المجتمع العربي واستعد أن يسألك عنه.

•الآلة الإعلامية المعادية للعرب والمسلمين قوية جدا فعليك أن تكون مستعدا للتعامل مع ما تلقيه في عقول طلابك.

•تعامل مع استفسارات الطلاب بهدوء وليس بعداء أو تحدٍ، فالطالب غالبا يريد أن يفهم لا أن ينتقص من ثقافتنا.

•حاول دائما أن توفر نماذج من الثقافة فالكلام قد لا يعبر جيدا خاصة في المستويات الدنيا، سواء كانت نماذج حقيقية مثل العملات العربية مثلا أو الكتب أو الملابس التقليدية أو الصحف، أو تقديم صورها أو أفلام عنها.

•احترم ثقافات الطلاب عند إجرائهم المقارنات، وتعامل معها بعقلية الباحث والمستكشف لا بعقلية المتعالي ولا المهزوم.

•قدم الثناء على ما في ثقافات الطلاب من قيم ومُثل وحضارة وحاول دائما إبراز المشترك الإنساني.

•لا تدافع عن أخطاء أفراد العرب أو المسلمين، فكل واحد مسئول عن نفسه ولست مسئولا عن تبرير ما يفعل الآخرون.

•لا تتعامل بمنطق الضعيف أو المشتبه به ولكن تعامل كصاحب حضارة لها ما لها وعليها ما عليها.. اعتز بحضارتك دون تكبر.

•الطالب ليس له علاقة بجرائم الاستعمار التي ربما ارتكبتها بلاده في بلاد العرب والمسلمين يوما ما.

•كن خير ممثل للثقافة العربية الإسلامية بتفاعلك النشط والراقي والاحترافي مع طلابك.

الجانب التطبيقي

نموذج لتدريس درس وفق المدخل المعلوماتي(١)



أُسْرَةٌ عَرَبِيَّةٌ

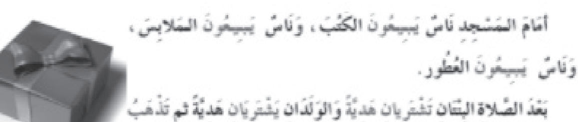
أُسْرَةُ الْمُهَنْدِسِ "مَحْمُود" مُتَوَسِّطَةُ الْعَدَدِ، الزَّوْجَةُ "سَحَر" تَخَرَّجَتْ فِي كُلِّيَّةِ الآدَابِ ثُمَّ عَمِلَتْ مُدَرِّسَةً لَكِنَّهَا الآنَ رَبَّةُ بَيْتٍ، وَالأَبْنَاءُ: "هَانِي" الأَكْبَرُ (١٦) سِتَّ عَشْرَةَ سَنَةً فِي الْمَرْحَلَةِ الثَّانَوِيَّةِ، وَ"مَرْوَة" (١٣) ثَلاثَ عَشْرَةَ سَنَةً فِي الْمَرْحَلَةِ الإِعْدَادِيَّةِ١، وَ"عَلاء الدِّين" (١٠) عَشْرُ سنواتٍ فِي الْمَرْحَلَةِ الابْتِدَائِيَّةِ، وَالصُّغْرَى "مَرْيَم" (٤) أَرْبَعُ سَنَوَاتٍ فِي رَوْضَةِ الأَطْفَالِ.

يَوْمُ الْجُمُعَةِ إِجَازَةٌ، تَصْحُو أُسْرَةُ "محمود" بَيْنَ السَّاعَةِ التَّاسِعَةِ وَالْعَاشِرَةِ صَبَاحًا، تَسْتَعِدُّ الأُسْرَةُ لِصَلاةِ الْجُمُعَةِ.

الأُسْرَةُ تَذْهَبُ إِلَى الْجَامِعِ الأَزْهَرِ، الأَبُ يَرْكَبُ السَّيَّارَةَ، والأُمُّ تَرْكَبُ بِجِوَارِهِ، وَالأَوْلادُ يَرْكَبُونَ فِي الْخَلْفِ، الأُسْرَةُ تَصِلُ إِلَى الْجَامِعِ قَبْلَ الأَذَانِ، الأَبُ والابْنَانِ يَجْلِسُونَ فِي مَكَانِ الرِّجَالِ، وَالأُمُّ وَالبِنْتَانِ يَجْلِسْنَ فِي مَكَانِ النِّسَاءِ، الْمُؤَذِّنُ يُؤَذِّنُ لِصَلاةِ الْجُمُعَةِ، ثُمَّ يَخْطُبُ الْخَطِيبُ، وَالنَّاسُ يَسْتَمِعُونَ.



بَعْدَ الْخُطْبَةِ يَنْزِلُ الْخَطِيبُ مِنْ فَوْقِ الْمِنْبَرِ، وَيُصَلِّي بِالنَّاسِ، ثُمَّ يَخْرُجُونَ مِنَ الْمَسْجِدِ.



أَمَامَ الْمَسْجِدِ نَاسٌ يَبِيعُونَ الْكُتُبَ، وَنَاسٌ يَبِيعُونَ الْمَلابِسَ، وَنَاسٌ يَبِيعُونَ الْعُطُور.

بَعْدَ الصَّلاةِ الْبِنْتَانِ تَشْتَرِيَانِ هَدِيَّةً وَالْوَلَدَانِ يَشْتَرِيَانِ هَدِيَّةً ثم تَذْهَبُ الأُسْرَةُ لِزِيَارَةِ الْجَدِّ وَالْجَدَّةِ، وَفِي الْمَسَاءِ تَرْجِعُ الأُسْرَةُ سَعِيدَةً.

كما تلاحظ من خلال نص هذا الدرس فإن فيه أربعة محاور ثقافية أساسية:

١. الأسرة العربية
٢. عادات الأسرة يوم الإجازة
٣. صلاة الجمعة
٤. النظام التعليمي

---

١ – هذا النص من كتاب العربية للعالم ج٢ من تأليف كاتب هذا الفصل وآخرون.

كيف ندرّس هذه الجوانب الثقافية ؟

في ضوء المدخل المعلوماتي فإن المعلم سيقدم - للطلاب- الجوانب الثقافية في الدرس في شكل معلومات.

المحور الأول- الأسرة العربية :

هناك عدة ملامح فرعية لهذا المحور منها :

أ- تكوين الأسرة بأصولها وفروعها (الجد والجدة والأب والأم والأولاد)، هذا التكوين هو التكوين التقليدي لكل الأسر البشرية، لكن يمكن إذا كان الطلاب يهتمون بالثقافة بشكل عميق فقد يشير المعلم أن المجتمع العربي مازال لا يقبل فكرة الأبناء مجهولي النسب أو الأسر المثلية التي تتكون من سيدتين أو رجلين.

ب- ملمح الأسماء العربية والتي قد تختلف من ثقافة لأخرى، فهناك من الأسماء ما هو للذكور في بلاد ولكن يستخدم للإناث في بلاد أخرى، مثل اسم (سعاد) أو (جيهان) المؤنث في بلاد العرب والمذكر في تركيا.

ج- الترابط العائلي وتقدير الجد والجدة والتقاء أجيال العائلة في بيتهما في العطلات والمناسبات.

يمكن في هذا المحور استخدام لقطات من بعض الأفلام والمسلسلات العربية التي تظهر فيها زيارات الأبناء لبيت الجدين أو لاجتماع الأسرة على الفطور في صباح يوم الجمعة.

يمكن للمعلم هنا طرح العديد من الأسئلة مثل ما أشهر (الأسماء) في ثقافات الطلاب؟ متى تلتقي العائلة؟

المحور الثاني - عادات الأسرة يوم الإجازة :

سنلاحظ هنا أن الإجازة يوم الجمعة، الاستيقاظ المتأخر نسبيا (بين التاسعة والعاشرة صباحا)، الاستعداد لصلاة الجمعة، والذهاب معا للصلاة، وزيارة الأقارب، وهو ما يشير أن هذا اليوم عادة يأخذ طبيعة اجتماعية، وفي هذا اليوم أيضا تُجرى أغلب مباريات كرة القدم التي يتابعها ملايين في العالم العربي، كما يفضّل بعض الناس التسوق في هذا اليوم حيث يقل الازدحام في الشوارع نسبيا.

يمكن للمعلم طرح عدد من الأسئلة التفاعلية على الطلاب: ما يوم الإجازة في بلدك؟ متى تستيقظ يوم الإجازة؟ هل هناك نشاط جماعي للأسرة يوم الإجازة؟ هل هناك فرق بين برنامجك اليومي يوم الإجازة والبرنامج المذكور في النص؟

المحور الثالث –صلاة الجمعة :

سنلاحظ أن هناك جوانب ترتبط بهذا المحور أوسع من موضوع الصلاة وحدها، مثل وجود أماكن مخصصة للرجال وأخرى للنساء في الجامع، والأذان، والخطبة، والمنبر واجتماع الباعة أمام الجامع للبيع وأنواع الأشياء التي تباع هناك. كما نجد في المحور نفسه اسم جامع تاريخي وهام في العالم الإسلامي وهو «الجامع الأزهر» الذي تجاوز عمره الألف عام كان فيها مكان للصلاة، وفي الوقت نفسه مدرسة وجامعة لتلقي العلوم الإسلامية على مدار مئات السنين لدارسين من جميع أنحاء العالم.

يمكن عرض مشاهد لصلاة الجمعة والتي تذاع على الهواء مباشرة كل أسبوع في كثير من البلاد العربية، كما يمكن عرض فيلم تسجيلي عن الأزهر، أولقطات من الأفلام التي تُظهر دور الأزهر في الحركة الوطنية.

لو كان الطلاب غير مسلمين ممكن نبدأ بسؤالهم ماذا يعرفون عن صلاة المسلمين، ثم ماذا يعرفون عن صلاة الجمعة. لو الطلاب مسلمون يمكن أن نسألهم عن «شعائر» صلاة الجمعة في بلادهم، هل هناك أماكن للنساء في الجوامع؟ الخطبة بأي لغة؟ هل تُقام صلاة الجمعة في كل المساجد أم في الجوامع فقط؟

المحور الرابع – النظام التعليمي:

ظهرت في هذا الدرس مراحل روضة الأطفال والابتدائية و الإعدادية «المتوسطة» والثانوية، ويمكن للمعلم هنا الإشارة لهذا السلم التعليمي وعدد السنوات في كل مرحلة، والتعليم الإلزامي أو الأساسي الذي يتاح مجانا لكل الأطفال.

يمكن للمعلم أن يسأل الطلاب عن بلادهم: سن دخول المدرسة والسنوات الإلزامية وأنواع المدارس (حكومي وخاص...) و أقسام المدارس (عام، صناعي، تجاري، ...).

يمكن للمعلم عرض بعض اللقطات السريعة للأطفال بزيهم الموحد في المدارس والطلاب في قاعات المحاضرات.

يمكن للمعلم في نهاية هذا الدرس أن يطلب من كل مجموعة تنتمى لبلد واحد أن يعيدوا كتابة هذا النص في ضوء ثقافة بلادهم.

نموذج لتدريس درس وفق المدخل البنائي [1]



سنلقي الضوء على كيفية تدريس هذا الدرس وفق المدخل البنائي :

نلاحظ هنا أنا مادة الدرس تساعد على جمع المعلومات والتقصي والذي يكوّن لدى الطالب في النهاية خلفية ثقافية عن موضوع معالم العالم العربي.

نلاحظ عدة محاور ثقافية في هذا الدرس :

١. محور بناء الرسالة والعبارات المستخدمة فيها .

٢. محور معالم العالم العربي .

١- هذا النص من كتاب العربية للعالم ج٢ من تأليف كاتب هذا الفصل وآخرون.

المحور الأول – بناء الرسالة:

سنرى ملامح ثقافية مثل تنسيقها ومحاذاة السطور نحو اليمين، التحية «السلام عليكم ورحمة الله وبركاته»، والإجازة الأسبوعية، والتاريخ.

وهنا يمكن المقارنة بين بنية الرسالة في النص وبنية الرسائل في ثقافات الطلاب، يمكن إثارة التغير في المراسلات بين البريد التقليدي (البريد بالقطار أو الطائرة) و البريد الإلكتروني، يمكن أن يسأل المعلم هل استخدم أحد من الطلاب البريد التقليدي؟ ومتى يستخدمه؟

المحور الثاني– معالم العالم العربي:

بداية من الاسم (العالم العربي) يمكن إجراء مقارنة بين مفهوم مصطلح (العالم أو الوطن العربي) الشائع في البلاد العربية وبين مصطلح (الشرق الأوسط) المنتشر خارج العالم العربي، إجراء حوار بين الطلاب عن الفروق بين المصطلحين وما مدلول كلمة (وطن) في مصطلح (الوطن العربي).

يمكن للمعلم تكليف الطلاب بالبحث عن إجابات لهذه الأسئلة: لماذا توجد آثار كثيرة في مصر؟ ماذا يوجد في سيناء والإسكندرية يستحق السفر والاهتمام؟ لماذا يتمنى المسلمون أن يذهبوا لمكة والمدينة المنورة في المملكة العربية السعودية؟ وما أهم معالم سوريا والأردن وفلسطين واليمن؟

ويمكن للمعلم أن يكلف كل طالب بتقديم إجاباته عبر عرض تقديمي موضح بالصور أو الأفلام القصيرة.

يمكن للمعلم أيضا طرح عدد من الأسئلة على الطلاب: ما معالم بلادكم ؟ لماذا يزورها الناس، هل تتمنى أن تزور مكانا معينا في العالم ؟

كما يمكن للمعلم أن يطلب من طلابه أن يكتبوا رسالة عن حياتهم «هم» في العالم العربي موضحين كيف يقضون إجازاتهم وأين يتمنون أن يذهبوا.

سنلاحظ الفرق الجوهري بين التدريس وفق مدخل المعلومات والتدريس وفق المدخل البنائي أن الأول يقوم المعلم فيه بدور أكبر ويقدم المعلومات بنفسه للطلاب، بينما في المدخل الثاني المعلم دوره أقل والطلاب هم الذين يجمعون المعلومات بأنفسهم.

المصادر والمراجع

المراجع العربية:

◆ إسلام يسري الحدقي. بناء مقياس حاسوبي للكفايات في اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية في المستوى المتوسط. رسالة دكتوراه غير منشورة. الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا. كوالالمبور. (٢٠١٥)

◆ إسلام يسري الحدقي، ووليد السيد، وإيهاب سليمان. العربية للعالم. ج٢.ط٢. سير للنشر . إسطنبول. (٢٠١٥)

◆ إليوت، ت.س.. ملاحظات نحو تعريف الثقافة. (١٩٤٨). ترجمة. محمد شكري عياد.. التنوير للطباعة والنشر والتوزيع. ط١. القاهرة. (٢٠١٤)

◆ دايان لاروس فريمان. أساليب ومبادئ فى تدريس اللغة. ترجمة عائشة موسى السعيد. جامعة الملك سعود.الرياض. (١٩٩٧)

◆ رشدي طعيمة و محمود الناقة. تعليم العربية لغير الناطقين بها الكتاب الأساسي الجزء الأول مرشد المعلم. جامعة أم القرى. مكة المكرمة. (١٩٨٤).

◆ رشدي طعيمة. الأسس المعجمية والثقافية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. سلسلة دراسات في تعليم اللغة العربية العربية ٣. جامعة أم القرى. مكة المكرمة. (١٩٨٢)

◆ رشدي طعيمة. المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ج١، سلسلة دراسات في تعليم العربية (١٨). معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى. مكة المكرمة. (١٩٨٦)

◆ رشدي طعيمة. تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه. منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة إيسيسكو. الرباط. (١٩٨٩)

◆ رشدي طعيمة. دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية. جامعة أم القرى. مكة المكرمة. (١٩٨٥)

◆ علي مدكور. الإطار المعياري العربي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. دار الفكر العربي. القاهرة. ط١ .(٢٠١٦).

◆ علي مدكور. التربية وثقافة التكنولوجيا. دار الفكر العربي. ط١ . القاهرة. (٢٠٠٣).

◆ محمود الناقة ورشدي طعيمة. الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: إعداده – تحليله– تقويمه. جامعة أم القرى. مكة المكرمة. (١٩٨٣)

◆ محمود الناقة. تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى أسسه– مداخله –طرق تدريسه. سلسلة دراسات في تعليم العربية لغير الناطقين بها (٩). جامعة أم القرى. مكة المكرمة. (١٩٨٥)

◆ نبيل علي. الثقافة العربية وعصر المعلومات: رؤية لمستقبل الخطاب الثقافي العربي. سلسلة عالم المعرفة. (٢٦٥) المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب. الكويت.(٢٠٠١)

English references:

◆ Alalawi، Noura. «How Do Hollywood Movies Portray Muslims and Arabs after 9/11?"Content Analysis of The Kingdom and Rendition Movies".» Cross-Cultural Communication 11.11 (2015): 58-62. Available from: http//www.cscanada.net/index.php/ccc/article/view/7642 DOI: http://dx.doi.org/10.3968/7642

◆ Banks، James A. Multiethnic education: Theory and practice، Third edition. Allyn and Bacon.Boston: 1994. In Oxford، Rebecca L.1994

◆ Cullen، Brian، and Kazuyoshi Sato. «Practical techniques for teaching culture in the EFL classroom.» The Internet TESL Journal 6.12 (2000): 1-6.

◆ Dana، Matthew. «Big-screen aftershock: How 9/11 changed Hollywood's Middle Eastern characters.» (2009). Accessed from http://scholarworks.rit.edu/theses/3082

◆ Dema، Oxana، and Aleidine Kramer Moeller. «Teaching culture in the 21st century language classroom.» Central States Conference on the Teaching of Foreign Languages، ed. Tatiana Sildus (Eau Claire، WI: Crown Prints)، pp. 75–91. http://digitalcommons.unl.edu/teachlearnfacpub/181 (2012).

◆ Elayan، Yasmeen. «Stereotypes of Arab and Arab-Americans Presented in Hollywood Movies Released during 1994 to 2000.» (2005). Electronic Theses and Dissertations. Paper 1003. http://dc.etsu.edu/etd/1003

◆ Elsamni، Abdulrahman Mahmoud Ali Hasan. Framing Arab Refugees in Global News. Diss. The American University in Cairo، 2016.

◆ Franson، Charlotte Holliday،Adrian. Social and Cultural Perspectives. Burns، A. (Ed.).. The Cambridge guide to second language teacher education. Ernst Klett Sprachen، 2009

◆ Kirkebæk، Mads Jakob، Xiang-Yun Du، and Annie Aarup Jensen. «The power of context in teaching and learning culture.» Teaching and Learning Culture. SensePublishers، 2013. 1-11.

◆ Kluckhohn، Florence R. «The Spanish Americans of Atrisco.» Variations in Value Orientations، Florence Kluckhohn and Fred Strodtbeck، eds (Evanston، Illinois and Elmsford، New York: Row، Peterson and Co.، 1961) (1961). In Kohls، L. Robert، 2011

◆ Kohls، L. Robert. Survival kit for overseas living: For Americans planning to live and work abroad. Hachette UK، 2011.

◆ Moore، Zena. «Technology and teaching culture: What Spanish teachers do.» Foreign Language Annals 39.4 (2006): 579.

◆ National Standards in Foreign Language Education Project. Standards for foreign language learning in the 21st century. Yonkers، NY: Author. (1999)

◆ Oberg، Kalervo. «Cultural shock: Adjustment to new cultural environments.» curare 29.2 (2006): 3.

◆ Oxford، Rebecca L. «Teaching culture in the language classroom: Toward a new philosophy. In J. Alatis (ed.)، Georgetown University Round Table on Language and Linguistics Washington DC: Georgetown University Press. (1994). (pp. 26-45).

◆ Scovel، Thomas. «The role of culture in second language pedagogy.» System 22.2 (1994): 205-219.

◆ Strasheim، Lorraine A. «Establishing a professional agenda for integrating culture into K-12 foreign languages: An editorial.» The Modern Language Journal 65.1 (1981): 67-69. In Dema، Oxana، and Aleidine Kramer Moeller (2012).

◆ Tylor، Edward Burnett. Primitive culture: researches into the development of mythology، philosophy، religion، art، and custom. Vol. 2. Murray .1871

◆◆◆

مباحث لغوية ٣٦

الدّليل التّدريبي في تدريس مهارات اللغة العربية وعناصرها للناطقين بغيرها

يُصدِر مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية هذا الكتاب ضمن سلسلة (مباحث لغوية)، وذلك وفق خطة عمل مقسمة إلى مراحل، لموضوعات علمية رأى المركز حاجة المكتبة اللغوية العربية إليها، أو إلى بدء النشاط البحثي فيها، واجتهد في استكتاب نخبة من المحررين والمؤلفين للنهوض بعنوانات هذه السلسلة على أكمل وجه.

ويهدف المركز من وراء ذلك إلى تنشيط العمل في المجالات التي تُنَبّه إليها هذه السلسلة، سواء أكان العمل علميا بحثيا، أم عمليا تنفيذيا، ويدعو المركز الباحثين كافة من أنحاء العالم إلى المساهمة في هذه السلسة.

وتودّ الأمانة العامة أن تشيد بجهد السادة المؤلفين، وجهد محرر الكتاب، على ما تفضلوا به من رؤى وأفكار لخدمة العربية في هذا السياق البحثي.

والشكر والتقدير الوافر لمعالي وزير التعليم المشرف العام على المركز، الذي يحث على كل ما من شأنه تثبيت الهوية اللغوية العربية، وتمتينها، وفق رؤية استشرافية محققة لتوجيهات قيادتنا الحكيمة.

والدعوة موجّهة إلى جميع المختصين والمهتمين بتكثيف الجهود والتكامل نحو تمكين لغتنا العربية، وتحقيق وجودها السامي في مجالات الحياة.

الأمين العام

د.عبدالله بن صالح الوشمي

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً



ص.ب ١٢٥٠٠ الرياض ١١٤٧٣
هاتف:٠٠٩٦٦١١٢٥٨٧٢٦٨ - ٠٠٩٦٦١١٢٥٨١٠٨٢
البريد الإليكتروني: nashr@kaica.org.sa



